

Diplomová práce

2015

Tereza Holá

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

Konstrukce genderové identity u dětí

ve školní družině

Tereza Holá

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

Konstrukce genderové identity u dětí

ve školní družině

Tereza Holá

Vedoucí práce:

PhDr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen
uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2015

.....

Poděkování:

Na tomto místě chci poděkovat především PhDr. Jaroslavě Hasmanové Marhánkové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Děkuji za vstřícný přístup, poskytnutí věcných rad a připomínek při vypracování práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia. Zároveň děkuji všem ostatním, kteří se podíleli na vzniku této práce.

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Teoretická část.....	6
2.1. Studium dětí	6
2.1.1. Fenomén dětství	8
2.1.2. Specifika výzkumu dětí	10
2.2. Gender	13
2.2.1. „Dělání genderu“	13
2.2.2. Genderová identita	15
2.2.3. Genderová socializace	17
2.2.4. Genderové stereotypy	18
2.3. Instituce.....	21
2.3.1. Rodina	21
2.3.2. Škola.....	23
2.3.3. Školní družina	26
2.3.3.1. Vzdělávací program školní družiny.....	26
2.3.3.2. Prostor a prostředí školní družiny	28
2.3.3.3. Činnosti ve školní družině.....	29
3. Metodologická část	32
3.1. Výzkumné cíle.....	32
3.2. Povaha kvalitativního výzkumu	32
3.2.1. Etnografie	33
3.3. Výzkumný vzorek	36

3.4. Metody sběru dat	37
3.5. Metody analýzy dat	42
3.6. Etika výzkumu	43
4. Analýza	45
4.1. Prostory školní družiny.....	45
4.2. Školní družina	47
4.2.1. Řád a pravidla.....	47
4.2.2. Zájmové kroužky.....	51
4.3. Pozice vychovatelky školní družiny.....	56
4.4. Jak děti „dělají gender“	62
4.4.1. Chování a činnosti dětí	63
4.4.2. Interakce	68
4.5. Hra: Kdo jsem?	74
5. Závěr.....	81
6. Použitá literatura a zdroje	85
7. Resumé.....	92
8. Přílohy.....	93
8.1. Medailonky respondentek	93
8.2. Kdo jsem? Ukázka dětské tvorby.....	95

1. Úvod

V průběhu života se každý jedinec ocitá v řadě společenských uskupení, která na něj mají více či méně vliv. V dětství má na nás nepochybně největší vliv rodina. Rodiče v prvních letech našeho života rozhodují o tom, jak budeme navenek působit. Oblékají nás, hrají si s námi a učí nás. Dalším důležitým činitelem v procesu tvorby naší osobnosti je škola a instituce se školou spojené. Celý život je tak provázen tzv. procesem začleňování jedince do určité skupiny, společnosti. Jinými slovy: Hovoříme o procesu socializace, během které se jedinec postupně učí komunikaci. Prvotní interakce s rodiči je nazývána primární socializací. Sekundární socializace je následovně podmíněna vlivem institucí a dalšími kolektivy. Celkově se učíme jednat a vystupovat takovým způsobem, který od nás společnost očekává. *„Během tohoto procesu si osvojujeme normy, hodnoty, sociální role a mnoho dalšího“* [Jandourek 2003: 58]. Z vlastní zkušenosti vím, jak se profil mé osobnosti měnil v závislosti na mé rodině a na skupině, ve které jsem se nacházela. Ať už na zájmových kroužcích, doma, nebo ve škole samotné - děti a dospělí nejen v roli vychovatele do značné míry ovlivnili můj pohled na svět a vše s ním spojené. Narodila jsem se jako dívka a tak se mnou bylo více či méně zacházeno celý život. Přestože jsem během dětství dědila oblečení po svém bratrovi a nosila na přání rodičů krátké vlasy, věnovala se sportu a hrála si často s bratrovými kamarády, vždy jsem se za dívku považovala. I nyní to považuji za svou identitu a jako žena vystupuji. Oblékám se do typicky ženských šatů, líčením a doplňky vyzdvihuji svou ženskost a chovám se jako zástupkyně tzv. něžného pohlaví. Být ženou považuji za svou identitu.

Stejně jako v mém případě má identita u každého dítěte vliv na jeho jednání. Podle Josefa Bernarda (2008) je důležité rozlišovat mezi osobní

a sociální identitou. *„Osobní identita označuje v nejrozšířenějším slova smyslu vědomí toho, kým člověk jakožto individuum je“* [Bernard 2008: 120]. Na základě sociálních identit, které jsou utvářeny během interakcí, ať už v kruhu rodinném, či v jiném kolektivu, jsme pak „řazeni“ do určitých skupin, např. ženy X muži, národní vrstvy atd. V průběhu těchto interakcí jsou si aktéři vědomi, k jakému typu lidí přináležejí, a tím je ovlivněna jejich vzájemná komunikace [Bernard 2008: 120-122].

Má diplomová práce bude tedy zaměřena na konstrukci genderové identity u dětí ve školní družině. Prostředí školní družiny, které se stalo předmětem mého výzkumu, považuji za významnou instituci, jež má vliv na tvorbu naší genderové identity. Řada autorů se věnuje problematice školních tříd, ale školním družinám, které spadají pod vedení základních škol, nebylo podle mého názoru doposud poskytnuto příliš pozornosti. Předložená práce nese povahu etnografického výzkumu, kterým jsem se snažila odhalit celkový vliv prostředí školní družiny, tedy jakým způsobem toto prostředí, zaměstnanci, děti a interakce mezi nimi přispívají k tvorbě genderové identity. Výběr tématu byl podmíněn řadou faktorů. Jedním z klíčových impulzů byla moje rodina a příbuzenstvo, které se problematikou výchovy a vzdělávání profesně zabývá. Dalším důvodem byl samozřejmě fakt, že mám k dětem blízko. Ráda se dětmi obklopuji, komunikuji s nimi a obdivuji jejich upřímnost. Několik let s nimi spolupracuji jako trenérka badmintonu. Zároveň jsem po ukončení bakalářského programu dospěla k závěru, že genderová tematika je mému srdci nejbližší, a věděla jsem, že gender jako takový s sebou nese řadu zajímavých témat.

Již samotný pojem je nositelem vyjádření rozdílů mezi muži a ženami. Podstata rozdílů je ukotvena v závislosti na společensko - kulturním kontextu. *„Obecně je pojem gender chápán jako kulturní kategorie, která pokrývá souhrn norem, jimiž musí členové obou kategorií*

pohlaví vyhovět při realizaci svého mužství a ženství“ [Bauman, May 2010: 132]. Dalo by se říci, že jsou to právě samotní jedinci, kteří „dělají svůj gender“. Ve skutečnosti - s ohledem na proces socializace - jsou součástí tohoto vývoje další lidé, kteří proces „dělání“ genderu ovlivňují. Gender legitimizuje ve společnosti nejzákladnější rozdíl a je možné jej nazvat strůjcem řady sociálních organizací [West, Zimmerman 2008: 100]. V mém výzkumu lze identifikovat jako osoby podílející se na tvorbě genderových identit dětí vychovatelky a dětské kolektivy.

K tvorbě genderové identity přispívají i přetrvávající genderové stereotypy ve společnosti, se kterými se v běžném životě neustále setkáváme.¹ Stále jsou dělány rozdíly na základě barev, chování, oděvů. Obecně je jednáno s ženami a s muži odlišným způsobem již od dětství. Děti se nejdříve učí rozlišovat mezi sebou prostřednictvím sociálních kompetencí. Osvojují si protiklady dívka vs. chlapec. V další fázi si dívky osvojují způsoby, jak si cenit vzhledu, a chlapci se učí, jak využívat své fyzické síly. Dětem je v této fázi vštěpováno, že jejich kategorie pohlaví a interakce s ní spojená je povinná a začínají podle ní posuzovat i ostatní ve svém okolí [West, Zimmerman 2008: 112].

Škola a školní družina by měly představovat prostředí, kde děti mají možnost rozvíjet své individuální předpoklady, a neměly by být ve svém rozvoji omezovány žádnými očekáváními, která se vážou na skutečnost, zda je člověk muž, nebo žena. Velká část škol ale není schopna tomuto požadavku dostát. Důvodem může být např. neznalost genderové problematiky zaměstnanců školy. Tím může docházet k prohlubování

¹ „Stereotypy jako takové, jsou předem stanovené představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita členů“ [Janošová 2012: 9].

genderových stereotypů [Smetáčková 2007]. Jak poukazuje Lucie Jarkovská (2007), řada výzkumů dokázala, že zaměstnanci škol jednají s dívkami a chlapci odlišným způsobem. Zároveň bylo prokázáno, že na děti mají vliv nejen zmiňovaní rodiče a vyučující, ale i děti samotné. Důvodem je i fakt, že se vyskytují velkou část týdne v kolektivu se stejně starými jedinci. *„Vrstevnické skupiny se stávají nezanedbatelným faktorem, který působí na formování vztahů, hierarchií, významů, a to nejen ve školní třídě, ale i během interakcí na chodbách a ve školních družinách“* [Jarkovská 2007: 15].

Cílem mé diplomové práce je odhalit, jakým způsobem je utvářena genderová identita u dětí ve školní družině. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vychovatelkami školní družiny, v kombinaci s metodou pozorování a analýzou dokumentů jsem se snažila odpovědět na řadu otázek. S ohledem na genderové stereotypy jsem se zabývala tím, jakou mají činnosti a interakce zde vzniklé povahu. Zároveň byla zohledněna i role vychovatelky školní družiny, která je v tomto prostředí dospělou autoritou. Zajímalo mě, kdo v procesu tvorby genderové identity u dětí hraje významnou roli, tedy zda jsou aktivními činiteli děti, vychovatelky, nebo kolektivy, které vznikají v tomto prostředí. Dále jsem si kladla otázku, zda jsou zde genderové stereotypy odbourávány, nebo naopak utvrzovány. Všechny otázky, které jsem si během výzkumu kladla, zohledňovaly i prostředí, ve kterém program školní družiny probíhá.

Teoretická část je věnovaná třem tematickým celkům. První část je zaměřena na studium dětství. V rámci této kapitoly se věnuji fenoménu dětství, na které navazují tématem nové sociologie dětství. Ta svým přístupem chápe děti jako aktivní činitele v procesu tvorby genderové identity. Poté představuji sociologické výzkumy, které tento přístup zohledňují. Další kapitola je zaměřena na gender a vše s ním spojené.

V těchto částech kapitoly se věnuji procesu „dělání“ genderu, definici genderové identity, popisu genderové socializace a s ní vzniklých genderových stereotypů. Poslední kapitola představuje charakter institucí rodiny a školy, které - stejně jako mnou vybrané prostředí školní družiny - mají významný vliv na tvorbu genderových identit chlapců a dívek.

Třetí kapitola práce je popisem analyticky zjištěných poznatků mého výzkumu. Genderovou optikou jsem se zaměřila na prostředí školní družiny, jeho popis a stylizaci. Následně se věnuji charakteru školní družiny. V této části reflektuji povahu školního vzdělávacího programu, který je určený všem oddělením školní družiny. Zároveň popisuji formy trestů a odměn, které vychovatelky školní družiny volí s ohledem na stanovená pravidla a řád. S přihlédnutím k genderovým rozložením se věnuji i popisu zájmových kroužků, které jsou školní družinou nabízeny. Další kapitola analytické části popisuje charakter povolání vychovatelky školní družiny; vychovatelství se v zaměstnanecké struktuře jeví jako výhradní doména žen. V tomto kontextu jsou zohledněny i preferované formy činností, jimiž vychovatelky školní družiny organizují čas zde strávený. Za nejzajímavější část analýzy považuji následující kapitolu, která se zaměřuje na otázku, jakým způsobem děti „dělají gender“. Především studuji rozdílné chování dívek a chlapců. Poté v rámci utváření genderové identity dětí zohledňují povahu a obsah interakcí vzniklých jak mezi dětmi a vychovatelkou školní družiny, tak mezi dětmi samotnými. Současně odhaluji charakter kolektivů zde vzniklých. V závěru analýzy představuji výsledky mnou organizovaného programu školní družiny, během kterého byla dětem zadána řada úkolů, skrze které reflektuji rozdílné profily genderové identity dívek a chlapců.

2. Teoretická část

2.1. Studium dětí

Během procesu socializace působí na jedince řada osob a vlivů. *„Obecně jako socializaci označujeme proces vývoje od stádia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve vlastní kultuře“* [Giddens 1999: 39]. V procesu socializace nejsou však jedinci necháni napospas kulturním vlivům, stávají se jejich součástí a společně se podílejí na aktivním utváření své osobnosti. Během kojeneckého věku a během raného dětství působí na jedince vlivy nejintenzivněji, ale proces socializace není v těchto fázích ani zdaleka u konce, jelikož se všichni lidé učí a do jisté míry i přizpůsobují po celou dobu svého života [Giddens 1999: 39-40].

V kontextu aktivní účasti jedince bylo dříve na děti nahlíženo jako na pasivní objekty a jejich perspektiva byla potlačována. Tzv. „nová studia dětství“ přistupují k dětem zcela opačnou optikou. Děti nejsou bezmocné, naopak se stávají aktivními jedinci, kteří jsou chápáni jako rovnocenné sociální bytosti a svébytní sociální aktéři, již mají povahu aktivních jedinců schopných tvorby vlastního názoru. I v případě těchto studií je zachován důraz na dospělé aktéry, které mají vliv na socializaci dětí. „Nová studia dětství“ dále zdůrazňují další vlivy, včetně vlastních postojů dětí; vlastní postoje vznikají např. v kontextu dětských kolektivů či vlivem médií. Děti se tak stávají ve výzkumném kontextu rovnocennými partnery, jejichž aktivní role nese důležitou zprávu [Kvapilová Bartošová, Chromková Manea, Slepíčková 2012: 7].

V druhé polovině devatenáctého století a začátkem století dvacátého se děti staly předmětem zájmu sociálních věd. Pro toto období je charakteristický pozitivistický přístup, který chápal dětství jako biologicky daný fakt. Dítě je v tomto období chápáno jako sociálně nezralý jedinec,

což se odráželo i na zaměření výzkumů. Předmětem zájmu těchto studií byla podpora zdravotní, sociální a psychické stránky dětí a věda se soustředila především na vývojové fáze dítěte. Ve druhé polovině dvacátého století se začalo k dětství přistupovat jako k historickému konstruktu. Lucie Jarkovská (2012) v tomto kontextu vyzdvihuje myšlenky Philippa Áriese, který zpochybňuje biologickou podstatu dětství. Přístup k dětem se historicky liší, jelikož různá historická období podmiňují v lidech jejich způsoby uvažování. Např. ve středověku se společenské postavení dětí a dospělých striktně nerozlišovalo - na rozdíl od moderní evropské společnosti, která začala k dětem přistupovat odlišnou optikou, jež zohledňuje jejich specifické potřeby. Právě z těchto důvodů nelze podle Áriese o dětství uvažovat ve smyslu přirozenosti. „*Tzv. utilitární pozitivistický zájem o dětství přinesl dětem mnoho pozitivního – zlepšení jejich životních podmínek, zákaz dětské práce či zpochybnění (ponejprv těžkých) fyzických prací*“ [Jarkovská 2012: 32]. Vznikem tzv. studií dětství se začalo vyprávět o společnosti a světě perspektivou, která zohledňuje děti jako rovnocenné partnery. Výzkumy se v tomto smyslu zabývají otázkou organizace života optikou dětí a zároveň se snaží zohledňovat další ovlivňující faktory, jimiž jsou např. gender, věk či etnicita. Společně s těmito změnami dochází i k inovacím na poli metodologického přístupu [Jarkovská 2012: 31-33].

Povaha diskurzu nové sociologie dětství se liší od diskurzu školsko-politického. V zásadě se liší svými východisky a cíli. Tzv. nová sociologie dětství se vyznačuje emancipací, která vyzdvihuje principy morálky a lidských práv. Pro druhý diskurz je charakteristickým cílem sociální využitelnost individua pro globální hospodářskou soutěž. Samotná tematizace konceptu dětství je postižena výraznou cenzurou. V myšlení klasických sociologů, jimiž jsou např. Durkheim nebo Parsons, lze identifikovat všeobecnou marginalizaci téma dětství. Autoři Kaščák

a Pupala (2012) tento fakt podkládají myšlenkami Alanen, která děti v oblasti sociologie chápe jako součást dvou velkých analytických celků, jimiž jsou rodina a škola. Současně je toho názoru, že děti jakožto předmět výzkumu jsou tímto způsobem těžko uchopitelnou cílovou skupinou a je tak bráněno jejich sociologickému poznání. Správným směrem, jak přistupovat ke studiu dětí, je dle jeho názoru etnografie [Alanen cit in Kaščák, Pupala 2012: 14].

Nová sociologie dětství má též své klasiky, jsou jimi Allison James a Alan Proud, kteří stanovili principy této disciplíny. Na základě jejich tvrzení by mělo být na dětství nahlíženo jako na sociální konstrukt, který se současně stává svébytnou proměnou v oblasti sociální analýzy. Základem zkoumání by měly být vztahy mezi dětmi a jejich kultura. Děti jako takové je třeba chápat jako aktivní sociální činitele. Pro výzkum dětství jsou pak rozlišovány čtyři přístupy, jimiž jsou: kmenový přístup, sociálně strukturální přístup, minoritně skupinový přístup a sociálně konstruktivistický přístup. Obecně lze říci, že všechny tyto přístupy zohledňují výše uvedené principy a chápou dětství jako významnou sociální skupinu. Nicméně je třeba dělat rozdíl mezi výzkumem dětí a výzkumem dětství, jejich povahy se liší. Výzkumy zaměřené na děti se více soustředí na děti samotné, kdežto výzkumy orientované na otázku dětství přistupují k tomuto fenoménu celospolečenskou optikou [James, Proud cit in Kaščák, Pupala 2012: 15-16].

2.1.1.Fenomén dětství

V životě každého člověka, je s velkou pravděpodobností dětství tou etapou, která je nejvíce sledovaná. Již v tomto období dochází k utváření vztahů, které nás provázejí celým životem [Dedková 2004: 91]. Fenomén dětství je především chápán jako přechodná, tranzitorní fáze. Samotný

pojem v českém jazyce odkazuje na jistou životní etapu či fázi ontogeneze. *„V pojetí dětství jako tranzitorní fáze ontogeneze bývá opomíjena skutečnost, že dětství se historicky a kulturně proměňuje, že je něčím, co zde v dnešní podobě dříve nebylo, a zároveň se nezohledňuje fakt, že je rovněž sociálním konstruktem, sociálním fenoménem, součástí sociální struktury a že je již do společnosti integrováno“* [Kovařík 1991: 6].

Zásluhou modernizace začalo být na dětství nahlíženo jako na sociálně svébytné období života. Ovšem ne vždy tomu tak bylo. Do 16. století totiž nebylo v českých zemích - a v Evropě obecně - vydělováno specifické pojetí dětství. V předindustriální společnosti byla dětem poskytnuta základní péče, která zaručila jejich fyzické přežití, a poté se stávaly „malými dospělými“. Děti již v sedmi letech odcházely do služby. Přístup k dětem se prvně začíná měnit až v období renesance a děti se stávají nevinnými a zranitelnými jedinci. Definitivně bylo na děti nahlíženo novou optikou se zavedením povinné školní docházky a se zákazem dětské práce. Moderní společnost přistupuje ke konceptu dětství dvojí optikou. Na jedné straně jsou k popisu této fáze života využívány charakteristiky, jimiž jsou např. bezstarostnost, hravost, bezprostřednost či spontánnost. Pojetí druhé chápe dětství jako dobu starostí a povinností, které se vztahují ke světu dětí, jehož povaha je vícevrstvá [Havlík 2002: 50].

Dětství jako takové se vyznačuje několika etapami, jejichž povaha je různá a odvíjí se od sociálních požadavků a sociálního prostředí. Přestože by se mohlo zdát, že dítě je pasivním objektem, není tomu tak ani v nejranější fázi vývoje. Nejen ze sociologického hlediska je třeba si uvědomit, že děti jsou aktivními subjekty. Už od narození děti signalizují své potřeby. Pláčem, gesty či úsměvem nás nutí reagovat adekvátním způsobem. Zároveň reagují na podněty z okolí. Jsou součástí utváření rodinných rolí, socializace. Do pátého roku se děti učí disciplíně - např.

tím, že se učí samy jíst. V další fázi socializace získává dítě schopnosti sebeovládání, sebekontroly a do jisté míry se začíná osamostatňovat. Pro toto stádium je charakteristické formování základu přijetí kulturních norem, hodnot, morálky a řádu. Děti jsou schopné rozlišovat roli matky a otce a celkově se mění sociální povaha hry. Významnou etapou je vstup dětí do široké sítě společenských vztahů, jimiž jsou např. škola a vrstevnické skupiny [Havlík 2002: 65, 51]. Jejich povaze se v rámci teoretické části budu detailněji věnovat později.

Jak již bylo řečeno, na dětství je obecně nahlíženo jako na určitou vývojovou fázi života a málokdy bylo vnímáno jako sociální konstrukt. S pojetím dětství „nových studií“ se ztotožňují i Miroslav Dopita a Jitka Skopalová (2004), kteří chápou děti jako aktivní tvůrce svého života, již jsou schopní si utvářet své hodnoty i v oblasti politiky [Dopita, Skopalová 2004: 153]. *„Dětství samo o sobě se stalo sociální hodnotou, získalo status plnohodnotného sociálního světa se svébytnou kulturou (nejen jakési dočasné životní vývojové etapy) a to mimo jiné vyvolalo onu vlnu badatelského zájmu o téma dětství a vedlo k ustanovení „nové sociologie dětství““* [Nosál 2004: 171].

2.1.2. Specifika výzkumu dětí

Autorku Lucii Jarkovskou (2012) lze v rámci nové sociologie dětství považovat za dobrý příklad, jakým způsobem uchopit a celkově zpracovat etnografii zaměřenou na dětské kolektivy. Na základě svých zkušeností tak nabízí čtenáři nejen poutavou publikaci *Gender před tabulí*, ale i doporučení pro další autory, pro které může být inspiračním zdrojem. Jak již bývá pro etnografii charakteristické, nepostradatelnou součástí takto zaměřených výzkumů je přímé pozorování dětí. V rámci zmíněného pozorování a při následné analýze sebraných dat je však důležité myslet

na pozici dospělých autorit. Ty hrají v tomto kontextu největší roli. Nestačí tedy sledovat jen činnosti dětí, ale je třeba zohlednit další faktory [Jarkovská 2012: 38]. V průběhu svého výzkumu jsem nabyla ponaučení, že je třeba sledovat i vychovatelky zaměstnané ve školní družině. Jakožto dospělé autority v tomto prostředí plánují program a do jisté míry i zasahují dětem do volby jejich činností.

Další vhodnou techniku ve výzkumu dětí představují dotazníky či rozhovory. V tomto případě je ale vhodné se seznámit nejdříve s kulturou dětí, osvojit si jejich jazyk, poznat částečně jejich osobnost a počítat i s menší validitou odpovědí. Volba etnografie je ve studii dětí vhodná i z toho důvodu, že každý touto životní etapou prošel a „prostředí“, do kterého následně výzkumník vchází, mu není zcela cizí. *„Výzkumník musí s vlastními zážitky a vzpomínkami aktivně pracovat a reflektovat, že jde o vzpomínky přefiltrované dalšími zkušenostmi i teoretickým sociálně-vědním tréninkem“* [Jarkovská 2012: 40].

Autoři Bocan a Machalík (2012) jsou toho názoru, že takto orientované výzkumy jsou méně oblíbenými než výzkumy, které jsou zaměřené na mládež. Ty se vyznačují snadno dostupnou cílovou skupinou, která nese řadu atraktivních témat. Ve výzkumech dětí autoři vidí jako nejvíce problematickou validitu získaných dat, čímž se shodují s Lucií Jarkovskou [Bocan, Machalík 2012: 105]. Problematická by ve výzkumech této povahy mohla být otázka etického kodexu, jelikož je důležité při dotazování dětí mladších patnácti let získat informovaný souhlas nejen od dětí samotných, ale i od jejich rodičů nebo jiné dozírající osoby. *„Pokud je výzkum realizovaný v místech, jako je škola nebo volnočasová střediska, kde má určitá osoba jen celkovou odpovědnost za ochranu dětí – potom musí být získán souhlas dozírajícího dospělého (např. učitele), případně zákonného zástupce, ještě před zahájením samotného výzkumu“* [SIMAR 2012: 2]. Z obecného hlediska nesmí dojít

k poškození a rozrušení dětí a musí být chráněná veškerá práva a zájmy dítěte. Samozřejmostí je vhodné chování výzkumníka a dodržení nejvyšších etických standardů [SIMAR 2012].²

Lenka Slepíčková (2012) je další autorkou, která při svém výzkumu klade v rámci nové sociologie dětství důraz na komplexnost dětské životní zkušenosti a chápe děti jako aktéry, kteří stojí v centru zájmu. Prostřednictvím řady technik sběru dat, jimiž byly např. individuální rozhovory či focus group, byla autorčiným cílem konstrukce dětské identity. Konkrétně se zabývala tím, jaké představy mají děti ve věku 8 - 10 a 12 - 13 let o vlastní budoucnosti. V rámci samotného zpracování dat byla identifikována za nejvíce zajímavou osa genderová [Slepíčková 2012: 83-85]. Osobně považuji výzkum Lenky Slepíčkové za rovněž dobrý inspirační zdroj, jelikož nabízí inovativní přístup v rámci metodologického uchopení studie. Ve své práci se věnuje i činnostem, které jsou blízké dětským dovednostem, jimiž jsou např. kreslení, hry a diagramy. Výsledná sebraná data jsou analyzována genderovou perspektivou a samotný výzkum následně ukazuje, že odlišné vnímání budoucnosti u chlapců a dívek je přímo závislé na jejich genderu [Slepíčková 2012: 86,100].

V rámci toho výzkumu bylo mimo jiné zjištěno, že dívky si do budoucna představují své povolání s typicky ženskou povahou. Rády by se staly učitelkou, sekretářkou, lékárníčí či designérkou. Volba chlapců je naopak často orientovaná na typicky mužské povolání, kterým je např. programátor, policista nebo kovář. Samozřejmě je důležité v tomto směru

² SIMAR= Kvalitativní standard dotazování dětí a mládeže. [Online]. Dostupné z: SIMAR – Kvalitativní standard Dotazování dětí a mládeže. [online] schválen 2. února 2012. Dostupné z: <http://simar.cz/assets/media/Standardy/Kvalitativn%C3%AD%20standard%20Dotazov%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20a%20ml%C3%A1de%C5%BEE.pdf> [cit 29. 3. 2015].

zohlednit i další faktory, které děti socializují do genderově specifických životních drah. Volba dětí je často podmíněna povoláním jejich rodičů nebo volnočasovými aktivitami, kterým se dívky a chlapci věnují [Slepičková 2012: 94]. Tato práce se pro mě stala podnětnou a v rámci svého zúčastněného pozorování jsem se zaměřila u dětí na jejich vidinu budoucího zaměstnání.

2.2. Gender

2.2.1. „Dělání genderu“

Na přelomu 60. a 70. let bylo od sebe striktně oddělováno pohlaví a gender. Na pohlaví bylo nahlíženo jako na biologickou danost a gender byl chápán jako dosažený status jedince. V oblasti sociologie docházelo k postupnému prolínání těchto kategorií [West, Zimmerman 2008: 99]. V oblasti genderových studií je pojem pohlaví kritizován, jelikož z hlediska sociologie není zájem o fyzické rozdíly, ale o rozdílné sociální chování mužů a žen. Samotná kategorie pohlaví se vyznačuje normativním charakterem. Nejjednodušším překladem pro pojem gender je sociální rod, který je často užíván jako kontrast pro pohlaví. Tento pojem v sobě skrývá myšlenku naučeného jednání v pozici ženy či muže. Gender se vyznačuje jak formálními, tak neformálními pravidly a tzv. nepsanou dohodou o dělbě rolí mezi muži a ženami [Niklesová 2011: 7-8].

„S pojmem gender se v české sociologii a dalších humanitních vědách začalo systematicky pracovat a operovat až po pádu komunismu, tj. od počátků 90. let 20. století“ [Křížová, Pavlica 2004: 11]. Vzhledem k neustálému oddělování ženské a mužské sféry je již v minulosti zaznamenaná celá řada bojů za rovnoprávnost mužů a žen. Dalo by se říci, že naše společnost se snaží o konstrukci tzv. unisexové společnosti,

ve které si budou všichni jedinci rovni bez ohledu na pohlaví, a to ve všech společenských odvětvích [Niklesová 2011: 14].

Co vše skrývá pojem gender? Každý jedinec určité společnosti je schopný rozeznat obraz ženy a muže. Na základě této zkušenosti lze gender chápat jako konstrukci určitého souboru vzhledu, vlastností, chování atd. v rámci určité kultury. Společnost a sociální realita je konstruovaná na základě rozdělování mužské a ženské sféry, pro které jsou typické právě odlišné vlastnosti. Takto genderově strukturovaná společnost spojuje tzv. ideální obraz muže a ženy s biologicky daným pohlavím, které je vnímáno jako přirozené. Od mužů se očekává, že budou aktivní, silní, dominantní a racionální. Ženy jsou naopak více spojovány se soukromou sférou, budou fyzicky atraktivní, pasivní a předpokládá se, že jejich hlavním zájmem bude rodina [Smetáčková, Vlková 2005: 10].

Vzhledem k neustálému společenskému vývoji není obraz naší společnosti už jen „černobílý“, a přestože existují oblasti, kde je tradiční genderové chápání mužů a žen stále ctěno, chování jedinců má již alternativnější povahu. Oblast, kde se tradiční a alternativní genderové obsahy střetávají, představuje např. instituce školy. Obecně je ze sociálně-vědního hlediska gender nyní chápán jako analytická kategorie. Ženy a muže nelze vnímat jako homogenní skupiny, protože rozdíly, ať už se jedná o preference, chování, či zájmy, je možné nalézt i uvnitř těchto skupin [Smetáčková, Vlková 2005: 10].

Candace West a Don H. Zimmerman (2007) hovoří o tzv. „dělání genderu“, které je stěžejní pro muže i ženy jakožto příslušníky a příslušnice společnosti. *„Dělání genderu zahrnuje soubor sociálně řízených činností v rovině vnímání, interakcí a mikropolitiky, jež odrážejí konkrétní zájmy beroucí na sebe podobu maskulinní a femininní*

„přirozenosti“ [West, Zimmerman 2007: 100]. Autoři samozřejmě nevyklučují aktivní pozici jedince v procesu dělání genderu, ale shledávají jej jako situační konání, které je podmíněno dalšími jedinci, již jej ovlivňují. Toto vnímání genderu je tedy pro moji práci klíčové, jelikož při konstrukci genderové identity dětí zohledňuji i vychovatelky školní družiny. Gender v tomto smyslu není vlastnictvím či majetkem jedince, ale výsledek určité formy sociální organizace a prostředí [West, Zimmerman 2007: 100].

Hovoříme-li o tom, že někdo dělá gender, myslíme tím utváření rozdílů mezi muži a ženami (chlapci a dívkami); pro rozdíly je charakteristické, že nejsou biologické či původní a slouží k tzv. esencialitě genderu. V tomto kontextu přebírají autorka West a autor Zimmerman myšlenky Ervina Goffmana, který esenciální rozdílnosti podkládá institucionalizovanými rámci sociálního uspořádání. Důležité je zohlednit, že tvorba genderu nemusí být vždy na první pohled viditelná, i tak se každé jednání může stát prostředkem dělání genderu. Ne každá situace je od samého začátku kategorizovaná s ohledem na pohlaví. Zároveň existují situace, které lze označit za rutinní předvádění genderu. V tomto případě si je každý jedinec vědom své pozice v rámci interakčního schématu a jedinci svým chováním inklinují k jedné či druhé straně pohlaví [Goffman cit in West, Zimmerman 2007: 109-110].

2.2.2. Genderová identita

Obecně můžeme pojmem genderová identita označit osobní zkušenost se světem mužů či žen. Genderová identita pojímá veškeré vlastnosti muže či ženy, tedy prožívání, chování a vše s ním spojené. Tyto vlastnosti přímo souvisí se sociálně determinovaným statutem. V totožném smyslu jsou chápány i genderové role. Vzniklé rozdíly mezi

ženami a muži jsou tedy podmíněné sociálně a kulturně, přičemž jejich podoba není ustálená a může se v závislosti na čase a kultuře měnit [Čermáková 2003: 1].

Na rozdíl od pohlavní identity, která se odvozuje výhradně od jedincova pohlaví, lze genderovou identitu chápat jako komplexní sociální vymezení sama sebe, tedy jako muže, nebo ženy. Jakým způsobem je utvářena genderová identita? „*Genderovou identitu si děti osvojují prostřednictvím pozorování, nápodoby a modelování chování dospělých osob stejného pohlaví, zvláště rodičů*“ [Smetáčková, Vlková 2005: 20]. Významnou roli při tvorbě genderové identity mají samozřejmě i vyučující ve škole nebo vedoucí zájmových kroužků či vrstevnické skupiny.

Prakticky veškeré sociální chování je podmíněno genderem a většina lidí se celkem neproblematicky sama vnímá jako muž či žena. Od genderové identity se následně odráží sny a touhy každého z nás, které ve velké míře odpovídají představám o maskulinitě či feminitě. Co už si ovšem většina z nás nepřipouští, je určitý sociální rozměr věci. V běžném životě si neuvědomujeme, že pracujeme s kulturními představami, a bereme naši genderovou identitu v podstatě jako samozřejmost. Je neustálou součástí veškerých interakcí v rámci společenských institucí, jež představují např. rodina a škola. Gender je v tomto kontextu vnímán jako organizační princip, na jehož základě je pak zmiňovaným nerovným přístupem jednáno s muži a ženami [Pavlík 2007: 12].

Společností uznávaný projev genderové identity by měl mít z normativního hlediska podobu tzv. hegemonní maskulinity a preferované feminity. Jinými slovy se jedná o mužské a ženské role. Jak bylo již výše uvedeno, kulturní výsada hegemonní maskuliny je spojována se silou, ambicemi a jistou dominancí. V případě preferované

feminity je oceňovaná pasivita a péče o druhé. V případě, že muži nebo ženy v jistém směru nenaplnují charakteristiky jim určené, jsou okolím nepřímo nuceni své preference obhajovat [Pavlík 2007: 12- -13].

2.2.3. Genderová socializace

Vzhledem k tomu, že se ve svém výzkumu věnuji konstrukci genderové identity dětí, považuji za důležité se alespoň v krátkosti věnovat procesu socializace, který může nabývat různých podob. Socializace je neodmyslitelná součást každého dětství, skrze kterou si každý jedinec osvojuje normy dané společností. Vzhledem k tomu, že obecně socializace představuje celoživotní proces, je třeba se v rámci výzkumu spíše zaměřit na socializaci genderovou. Ta může probíhat skrze jemnější signály, které mají často skrytou podobu. *„Zároveň má genderová socializace někdy podobu vědomého úsilí, které posiluje genderová očekávání explicitními odměnami či tresty“* [Renzetti, Curran 2003: 93].

Na základě výzkumů bylo prokázáno, že děti ve věku dvou let si jsou vědomy svého genderu a dokážou jej rozeznat i u druhých osob. Zajímavou otázkou je, na základě čeho si děti v tak útlém věku uvědomují, že jsou dívkami či chlapci a jaké chování je pro ně adekvátní. Vzhledem k povaze mé studie se pokusím odpovědět na takovou otázku prostřednictvím teorie sociálního učení.

Teorie sociálního učení klade důraz na empiricky pozorovatelné události a jejich důsledky a pracuje se zmíněným principem trestu a odměny. Děti jsou v rámci socializace např. napomenuty, když se nechovají adekvátně ke své genderové příslušnosti. Renzetti a Curran zmiňují příklad dívky, která toužila po autíčku z umělé hmoty. Její přání bylo otcem zamítnuto se slovy, že vybraná hračka není určená pro dívky,

ale pro chlapce. Děti se svému genderu učí i skrze nápodobu. Zkráceně řečeno, napodobují osoby jim blízké, se kterými se v rámci genderu ztotožňují [Renzetti, Curran 2003: 98-100]. *“Dítě tedy pozoruje a rádo opakuje, zkouší činnosti a přístupy, které vidí”* [Svoboda 2014: 90]. V zásadě se chtějí děti podobat svému rodiči a to je zároveň motivuje chovat se stejným způsobem. Zařadí se tak do stejné genderové skupiny jako rodič a tím dochází k podněcování určitých mechanismů chování [Oakley 2000: 135].

Co je však důležité v procesu genderové socializace zmínit, jsou hračky. Každý z nás si jistě vybaví alespoň jednu nejoblíbenější hračku svého dětství. Neslouží ovšem k pouhému zabavení dítěte, ale i k rozvoji konkrétních dovedností. Výzkum starý více jak dvacet let, který se zaměřil na vybavení dětských pokojů tehdejších středostavovských domácností, ukázal, že pokoje určené chlapcům a dívkám se liší. Dívčí pokoje se nesly v duchu tradiční femininity, jelikož byly plné panenek a malých hraček napodobujících např. kuchyňské vybavení. Pokoje chlapců byly vybavené vojenskými hračkami, autíčky a sportovní výbavou. Dalšími výzkumy bylo zjištěno, že k výrazným změnám ve vybavení dětských pokojů doposud nedošlo a dětem jsou stále pořizovány genderově stereotypní hračky. Výběr hraček ovšem nezáleží pouze na rodičích, v tomto směru jsou děti aktivními činiteli, kteří si hračky vybírají podle své preference [Renzetti, Curran 2003: 114-115].

2.2.4. Genderové stereotypy

Tvorba genderové identity a s ní spojená výchova dětí se často nese v duchu určitých zvyků, návyků, stanovených rituálů a stereotypů. Ty jsou součástí procesu socializace a stávají se stabilními opěrnými body časového období. Nejvýznamnějšími naučenými rituály dětí jsou

každodenní ranní vstávání či usínání [Svoboda 2014: 97]. Aniž by o tom děti věděly, od samého narození jsou vystavené genderovým stereotypům. *„V důsledku užívání stereotypů se setkáváme s předpokladem, že všichni „správní“ muži nesmí vykazovat žádné z ženských rysů a naopak u „správných“ žen se nesmí vyskytovat žádný z mužských rysů“* [Doležalová 2009: 168]. Již novorození chlapci jsou přirovnávání k „chlapákům“ a dívky k „princeznám“. Stereotypně jsou dětem přiřazovány i barvy. Celkový přístup k dětem v závislosti na jejich pohlaví je odlišný. Ann Oakley (2000) např. hovoří o tom, že chlapci jsou více odkázáni k samostatnosti, která je v jejich případě více podporována, a dívky jsou více opatrovány. Nejen že jsou dětem na základě pohlaví stereotypně přiřazovány jiné hračky a barvy, ale od narození jsou i ve většinové míře oblékáni do typicky dívčího a chlapeckého oblečení [Oakley 2000: 131].

Samotná reprodukce genderových stereotypů probíhá skrze společenská očekávání. Vliv těchto stereotypů má za důsledek opomíjení pravých hodnot jedince. Může tak docházet k tomu, že si ve vztahu k druhému nevšimneme jeho skutečných vlastností a zájmů. Závažným důsledkem je přidělení soukromé sféry ženám a veřejné sféry mužům. V případě, že se jedinec snaží vymanit z předpokládané pozice v rámci společnosti, dochází ke kritice jeho činů. Ženy, které např. upřednostní kariéru před rodinným životem, či naopak muži, kteří jsou označeni za pečující a starostlivé, nejsou majoritně pochopeni [Doležalová 2009: 168-169].

Genderové stereotypy ovlivňují celou společnost. Nejen v rámci rodiny jsou děti vystaveny genderovým stereotypům, ty jsou všude kolem nás. Ve školce, ve škole, v knížkách, v televizi i v jazyku. *„Výzkumy bohužel ukazují, že školy podstatně častěji svým působením posilují genderové stereotypy a genderovou segregaci“* [Valdrová 2007: 23].

Příklad nerovného přístupu k dětem: obecně více věnovaného času chlapcům. V současné době se v České republice pracuje s řadou dokumentů a legislativních opatření, jež „bojují“ za rovné přístupy. Přesto je na základě empirických dat prokázáno, že prostředí školy posiluje genderové nerovnosti prostřednictvím obsahu vzdělávání, uspořádáním prostoru, ale i samotnou komunikací [Doležalová 2009: 166].

Genderové stereotypy jsou utvrzovány i prostřednictvím médií a reklam. Katalogy s nabídkou dětského zboží a hraček zobrazují dívky a chlapce v typicky mužských a ženských rolích. Dívky telefonující s růžovým mobilním telefonem nebo koupající panenky. Chlapci jsou stylizováni do řidičů traktoru nebo hráčů hokeje či fotbalu [Renzetti, Curran 2003: 115]. Na genderové stereotypy a kliše v médiích se zaměřila Jana Valdová (2001). Tato autorka souhlasí s názorem, že náš svět je stále dělený na „mužský“ a „ženský“ a pro každou z těchto částí jsou charakteristické odlišné zájmy a problémy. Tyto rozdíly lze identifikovat i v nabídce televizních pořadů či časopiseckých rubrik. Česká média mají obecně ve zvyku zobrazovat ženy v rolích pečovatelek, milenek či manželek, přičemž přirozeností ženy je její emocionalita [Valdová 2001: 185,189]. Uvedené příklady jsou ovšem malou ilustrační ukázkou, jakým způsobem jsou dětem i dospělým neustále předkládány vzorové genderové identity. Jejich ukázkou jsem se snažila pouze demonstrovat, jak je problematika nerovného vnímání mužů a žen (chlapců a dívek) zakořeněná ve všech oblastech naší společnosti.

2.3. Instituce

2.3.1. Rodina

Jak již bylo uvedeno výše, během socializace vystupuje řada institucí, které mají vliv na tvorbu genderové identity dětí. Během tohoto procesu a během osvojování dovedností a návyků dochází ke vzniku vzájemných interakcí s dalšími skupinami, které vznikají uvnitř institucí, jimiž jsou např. mateřská škola, základní škola či zájmové kroužky. Jednu z nejdůležitějších institucí představuje rodina [Dedková 2004: 91]. *„Rodina je sociální zařízení, jehož základním účelem je vytvářet soukromý prostor pro reprodukci společnosti, stíněný proti věřícímu a nepřehlédnutelnému světu veřejnému“* [Možný 2011: 14]. Zároveň by rodina měla mít především povahu stabilní instituce, která bude poskytovat všem svým členům ochranu. Pokud by nastal moment, kdy nebudou závazky rodiny dodržovány, dojde i k oslabení společnosti [Možný 2011: 14-15].

Zajímavou definici rodiny nabízí i Virginie Schaefferová (1995), která přirovnává rodinu k mobilu či uměleckému dílu, na jehož produkci se aktivně podílejí všichni členové společnosti. Tvorba tohoto díla je podmíněna neustálou prací, při které na sebe všichni vzájemně působíme a ovlivňujeme se. Vzájemné působení může být založeno na citových vazbách, kdy na sebe členové společnosti působí po emocionální stránce. Jistou výhodou rodiny by mělo být sdílené vědomí, že existují lidé, kterým na nás záleží. Ovšem je důležité zdůraznit, že rodina jako taková je sice neustále v pohybu, ale stále si drží určitý tvar [Schaefferová 1995: 9-13].

V rámci rodiny si děti osvojují základní vzorce chování. Zároveň je rodina prostředníkem při navazování kontaktů s okolím. Pro děti se stávají rodiče vzory a způsoby chování, které si v rámci rodiny osvojují,

později přenášejí i do dospělého života [Dedková 2004: 91-92]. Další funkcí, kterou rodina plní v rámci společnosti, je funkce reprodukční. Rodina by se dále měla snažit zajistit hmotně všechny členy a plnit tak funkci ekonomickou. Nicméně nejdůležitější funkcí jsou socializační aspekty rodiny [Lovasová 2006: 5]. Kdo se s tímto názorem příliš neztotožňuje, je Francois de Singly (1999), podle kterého se vliv rodiny v procesu socializace stále zmenšuje a hlavní funkci zastává v oblasti emocí [Singly 1999: 20].

„Rodina je prvotním místem dětské socializace a také prostorem, kde se děti učí chápat genderový řád světa a vytvářet vlastní genderové identity“ [Slepičková, Kvapilová Bartošová 2013: 74]. V kontextu nového paradigmatu dětství, které vnímá děti jako aktéry, sledovaly autorky, jakým způsobem děti konstruují mužské a ženské činnosti a charakteristiky v rámci rodiny. Přestože se řada dětí již setkala s různou dělbu práce v rámci rodiny, většina podporuje tradiční dělbu rolí. Tyto představy děti opíraly o vlastní zkušenost. Během diskuzí, které byly součástí výzkumu, zdůrazňují autorky tvorbu vlastní genderové identity u chlapců a dívek. Chlapci vykazovali vyšší míru aktivity a snažili se potvrdit svou „nadřazenou“ pozici nad dívkami, které byly spíše pasivnější. Zároveň jsou si dívky vědomy své převahy ve sféře rodiny, kterou vysvětlují s odkazem na neschopnost mužů v oblasti domácích prací a péče. Řada dívek svou dominantní pozici v domácí sféře bere automaticky, vnímají ji jako něco předem daného [Slepičková, Kvapilová Bartošová 2013: 74-75].

O skutečnosti, že mají rodiče vliv na tvorbu genderové identity, není pochyb. Během genderové socializace v rámci rodiny hraje významnou roli i oblékání, a to hned ze dvou důvodů. Rodiče často i nevědomě oblékají děti takovým způsobem, který evokuje děti k určitému typu aktivity. Každému se jistě vybaví obraz dívky v šatičkách s krajkou

a chlapce ve fotbalovém dresu. Chlapci jsou obecně oblékáni tak, aby jim nebylo bráněno ve fyzickém pohybu. Jejich fyzická aktivita je od nich očekávána - na rozdíl od dívek. Zároveň rodiče oblečením svých dětí demonstrují jejich pohlaví a od ostatních čekají, že se budou k dětem adekvátně chovat [Renzetti, Curran 2003: 110].

2.3.2. Škola

Škola je chápána jako sociální organismus, jehož členové jsou spjati vztahy osobními, společenskými i složitě zprostředkovanými. Pro tuto instituci je charakteristická neustálá produkce vnitřních pravidel, která se zaměřují na vnitřní provoz, ale i mezilidské vztahy. *„Chceme-li pochopit dění v tomto sociálním organismu, pak zpravidla vycházíme z toho, že škola představuje diferenciaci částí a specializaci funkcí“* [Koťa 2002: 119]. Obecně lze školu označit za relativně uzavřený systém sociálních interakcí, který stále prochází procesem modernizace. V rámci těchto interakcí si děti např. utváří své postoje k druhým. Co lze očekávat od povinné školní docházky? Základní škola by měla dětem sloužit jako prostor pro získání kvalitního a funkčního všeobecného vzdělání, které zahrnuje jejich potřeby a možnosti kultivace osobnosti. Zároveň je prostorem pro rozvoj tělesných a pohybových zdatností a v neposlední řadě má sloužit ke tvorbě duchovních a mravních hodnot [Valenta 2000: 11]. I z těchto důvodů se samotný vstup do prostředí školy stává pro jedince důležitou fází socializace, jelikož děti se tvorbou vlastních názorů přibližují světu dospělých [Havlík 2002: 52].

Nedílnou součástí instituce školy je i genderová socializace dětí. Gender nevlastní jen osoby. Gender nesou i věci, symboly či různé oblasti lidské činnosti. Přestože se vyučující na školách domnívají, že jednají se všemi dětmi na stejné úrovni, opak je pravdou. Již samotná

dichotomie rozdělení na ženy a muže má vliv na naše jednání. *„Do interakčních vzorců se promítají generové stereotypy, rolová očekávání i vlastní zkušenost, která je však často nahlížena skrze generové brýle“* [Jarkovská 2007: 14]. V rámci výuky jsou často dívky i chlapci prostřednictvím generického maskulina osloveni „žáci“. Dívky jako „žákyně“ jsou tak symbolicky neviditelné - a mohly by se cítit opomíjené. Zároveň výzkumy potvrzují rozdílné jednání vyučujících s dívkami oproti chlapcům, kterým je často věnována daleko větší pozornost. V neposlední řadě jsou v závislosti na pohlaví, dětem ukládány odlišné úkoly [Jarkovská 2007: 14].

V rámci školního prostředí lze gender vysledovat i při samotném hodnocení dívek a chlapců, které je často rozdílné. U chlapců je kladen větší důraz na intelekt a výkon. U dívek se naopak apeluje více na dobré chování a spořádanost. V kontextu vzdělávání je na dívky zároveň vyvinut větší tlak, jelikož se stále pracuje s předpokladem, že dospívají dříve než chlapci a že jejich výsledky jsou obrazem jejich maximálního úsilí. Důvodem je samozřejmě i zažitý názor, který bere horší výsledky chlapců na základních školách jako samozřejmost. S tím úzce souvisí známkování, které může být - podle Lucie Jarkovské (2007) - ze strany žáků a žákyň vnímáno jako součást jejich genderové role. Děti se tak mohou snažit vynikat v odlišných předmětech i z toho důvodu, že je to od nich očekáváno [Jarkovská 2007: 16-17]. *„Pokud je nějaký předmět pojímán jako vhodný spíše pro chlapce, nebo pro dívky, mohou mít dívky, respektive chlapci obavu, že kdyby v tomto předmětu excelovali, zpochybnili by svou genderovou identitu“* [Smetáčková 2007: 30].

Genderové stereotypní představy o dívkách a chlapcích lze identifikovat i v obsahu výuky. Obecně je obsah školního vzdělávání genderově členěn v oblastech formálního i neformálního kurikula. V tomto kontextu rozumíme formálním kurikulem učivo a vzdělávací cíle a pod

neformálním kurikulem se skrývají další aspekty školního života, které jsou klíčové pro představy dětí o jejich životě. V rámci učiva (formálního kurikula) je důležité zohlednit dva úhly pohledu. V první řadě jsou součástí učiva školní vzdělávací programy, které např. apelují na rovné příležitosti mužů a žen. Myšlenka rovnosti pohlaví je sice pozitivní, ale záleží na druhém úhlu pohledu, kterým je samotný přístup učitelů a učitelek. Na základě povahy pedagoga a na základě jeho chápání genderových stereotypů jsou pak žákům předkládány obrazy role muže a ženy [Václavíková Helšusová 2007: 19].

Neformálním kurikulem je pak např. způsob prezentování učiva. V tomto směru je tedy důležité brát v úvahu i jazyk a obrázky. Bez ohledu na pohlaví dostávají žáci a žákyně stejné učebnice, které často umocňují některé genderové stereotypy. Reprodukce těchto genderově nerovných vzorů můžeme identifikovat v textu, v příkladech, ve slovních úlohách i v již zmiňovaných ilustracích. Učebnice svým obsahem potlačují cílenou „přirozenost“ a naopak evokují v dětech genderově stereotypní představy o jejich pozici ve společnosti. Dívky se tak ztotožňují s pečujícími hospodyněmi, jejichž místem pro realizaci vlastní osobnosti je kuchyně, a chlapcům je předkládán vzor v podobě muže pracujícího v dílně nebo na pozici ředitele podniku [Václavíková Helšusová 2007: 20].

Přestože škola nepředstavuje jediné místo, kde je hojně využíváno generické maskulinum pro oslovení dívek i chlapců, vyučující by se měli snažit zmíněnému označování vyhýbat. Generickým maskulinem rozumíme mužský tvar názvu osoby, který slouží k oslovení žen i mužů. Skutečností, že jsou dívky a chlapci osloveni „žáci“, dochází k potlačení ženského společenského přínosu, což nese diskriminační charakter. I přesto generického maskulina využívají i ženy samotné. V prostředí školy se učitelům a učitelkám doporučuje oslovovat dívky i chlapce

zvláště, případně tato oslovení nahradit užíváním konkrétních jmen [Valdrová 2007: 23-24].

2.3.3. Školní družina

Nyní bych se ráda věnovala detailnějšímu popisu prostředí školní družiny, které se stalo stěžejním prostředím mé práce. Školní družina je chápána jako školské zařízení určené převážně žákům nižšího stupně základní školy. Školní družina je charakteristická především zprostředkováním zájmového vzdělání žáků z jedné nebo několika základních škol. Každá škola si podle potřeb a zájmů svých žáků stanovuje vlastní vzdělávací program. Výhodná je pro rodiče především svou finanční dostupností. Děti se zde vyskytují ve známém prostředí, které jim může poskytovat pocit bezpečí. Dále jim umožňuje věnovat se řadě zájmových činností [MŠMT 2015]. „*Školní družina slouží výchově, vzdělání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování*“ [MŠMT 2015]³. K uvedeným zájmovým činnostem jsou často využívány další prostory školy a okolí, jako jsou tělocvična, hřiště, dílny atd.

2.3.3.1. Vzdělávací program školní družiny

Podle školského zákona si každé školské zařízení musí zpracovat vlastní školní vzdělávací program. Jak jsem již výše zmiňovala, tento program je utvářen dle vlastních podmínek. Každý program svou náplní musí splňovat několik důležitých bodů. V první řadě je důležité stanovit si

³ MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>. [cit. 14. 2. 2015].

konkrétní cíle vzdělání, formy a obsah. Stěžejní je dále časový plán, popis materiálních a ekonomických podmínek. V neposlední řadě je třeba věnovat pozornost bezpečnosti a zdraví. Součástí programu je též část vymezená žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Při stanovování cílů a plánování činnosti školní družiny je dobré vycházet z aktuálně formulovaných typů učení - podle OSN - tedy: učit se znát, učit se „jak na to“, učit se žít společně, učit se být. Tyto body by měly vést děti k získání vědomostí a dovedností, k rozvoji porozumění a rozvoji vnitřních kvalit [Hájek, Pávková 2007].

Výchovně vzdělávací program by měl být stanoven tak, aby umožňoval co nejširší možnosti práce s dětmi. Činnost a funkce vychovatelky je zde stěžejní. Jejím úkolem není jen vyplnění volného času dětí, ale činnost by se dala nazvat zaměřenou. Měla by vést děti k rozvoji jejich osobnosti a dávat jim řadu námětů, jak vhodně vyplnit jejich volný čas. Vychovatelky se tak věnují s žáky výtvarné a rukodělné činnosti. Chodí s dětmi na procházky, hrají řadu her (vědomostních i sportovních), nacvičují s dětmi písně a básně, zabývají se četbou, ale i prezentací školní družiny na veřejnosti (např. vystoupení) [Hájek a kol. 2007: 52- 53].

Metodologické pokyny, podle kterých se řídí chod družiny, zdůrazňují, že je třeba se řídit se požadavky psychohygieny. Program dne by měl být stanoven tak, aby podporoval tělesný, duševní a sociální vývoj dítěte. Důležitou roli zde hraje i prostředí, které následně popíše. Děti bývají po vyučování často psychicky unavení, to se velmi často podepisuje na jejich tendenci svou únavu kompenzovat zvýšenou pohybovou aktivitou, proto je důležité i těmto požadavkům přizpůsobit režim dne v družině. Plánování vychovatelky staví na svých obecných pedagogicko-psychologických poznatcích a na konkrétních podmínkách. Po vyučování je vhodné věnovat se fyzicky i psychicky ne úplně

náročným aktivitám. Činnosti můžou být individuální, skupinové nebo hromadné. Po době odpočinku je dobré zaměřit se na pohybovou rekreaci, nejlépe na venkovní aktivity. Rozmezí 15. a 17. hodiny je možné využít pro náročnější činnosti. V tento čas je vhodné věnovat se např. přípravě na vyučování. Celkově se činnosti navzájem prolínají. Důležité je zdůraznit, že se během dne mění počet dětí a společně s tím i jejich strukturální složení, vychovatelka v tomto směru musí disponovat flexibilitou a být schopná realizovat výchovné cíle [Hájek, Pávková 2007: 65-66].

2.3.3.2. Prostor a prostředí školní družiny

Prostor školní družiny by se dal přirovnat k herně. Musí být uzpůsobený potřebám dětem mladšího školního věku. Vlastní prostor musí navozovat v dětech pocit bezpečí a radosti. Důraz je kladen na členitost. Děti by měly mít možnost věnovat se činnostem soukromým i skupinovým. Školní družina by tak měla být prostředím vhodným k intelektuálnímu rozvoji a odpočinku. K odpočinku dětí se doporučuje vyhradit dětem část místnosti na podlaze, která by měla být kryta kobercem. Stoly a židle je vhodné situovat tak, aby spolu děti mohly dobře komunikovat a viděly na sebe. Volný prostor by měl být co největší [Hájek, Pávková 2007: 41-42].

Uspořádání nábytku je v tomto případě velmi variabilní. Za důležité pokládáme myslet hlavně na bezpečnost dětí. Nevhodné uspořádání může vést ke zbytečnému omezení volného prostoru dětí, může bránit v pohybu a činnostech. Nábytek samotný se v dotyčných prostorách rozestavuje podle výškových proporcí dětí. Charakteristicky působit by měl svou účelností a snadnou údržbou. Důraz je kladen i na materiál podlahových krytin. Z hygienických důvodů je část určena pro relaxaci

kryta kobercem a část pro volný pohyb nejlépe snadno udržovatelným linoleem. Celková organizace zmíněného prostoru má usnadnit dětem i vychovatelce komunikaci [Hájek, Pávková 2007: 42].

Každá školní družina by měla být vybarvená pro různé hry a zaměstnání se stavebnicemi. Pro sportovní aktivity je základem vlastnit míče a švihadla. Vybavení určené pro výtvarné činnosti je podmíněno finančními možnostmi. Dětem je tedy např. nabídnutá řada pastelek, různých barev, barevných papírů a kříd. Některé družiny jsou vybavené tabulí na kreslení a další zásobou specifických pomůcek pro kreativní tvoření. Vychovatelka v tomto směru dohlíží na žáky, aby se k vybavení chovaly úsporně. V neposlední řadě umožňuje školní družina dětem rozvíjet čtenářskou činnost. Děti mají přístup k řadě knih a časopisů. Buď družina disponuje vlastními, případně darovanými z řad rodičů, nebo škola vlastní školní knihovnu, kam mají děti přístup. K dalšímu vybavení patří i hudební nástroje, televizor, audiovizuální technika a počítače. Opět záleží na finančních možnostech [Hájek, Pávková 2007: 42-43].

2.3.3.3. Činnosti ve školní družině

„Školní družina organizuje pravidelnou činnost oddělení a případně zájmových útvarů, pořádá (nebo spolupřádá) příležitostné akce a v průběhu dne nabízí spontánní aktivity, stejně tak umožňuje žákům i odpočinek a přípravu na vyučování“ [Hájek a kol. 2007: 27]. Výše zmiňované činnosti, kterým se děti ve školní družině věnují, mohou mít několik podob. Pravidelné činnosti mají většinou povahu organizované aktivity. Zahrnují nejen aktivity spojené se zájmovou či tělesnou činností, ale školní družina nabízí dětem i celou řadu kroužků, které si děti zvolí na základě svých preferencí. Další činností školní družiny jsou tzv. příležitostné akce. Ty mají zpravidla charakter činnosti, která není náplní

běžného chodu. Jednotlivá oddělení školní družiny v tomto případě začnou úzce spolupracovat a případně se zapojují i rodiče dětí. Do této kategorie činností spadají např. besídky, slavnosti, víkendové akce či návštěvy divadel. Na řízené činnosti, vedené vychovatelkou školní družiny, navazují činnosti spontánní. Těmi rozumíme individuální činnosti dětí, kterým se věnují v prostorách školní družiny nebo na venkovních místech, která oddělení navštěvuje. Úkolem vychovatelky je v tomto případě zajištění bezpečnosti nebo samotné podněcování k různým aktivitám. Na individuální úrovni se mohou děti věnovat i odpočinkovým činnostem, jež tvoří např. poslech hudby, hry či kresba. Podobné aktivity mají zpravidla charakter klidových činností. V neposlední řadě poskytuje školní družina prostor, který je vhodný pro přípravu na vyučování. Děti mají možnost ve volném čase pracovat na domácích úkolech. Vychovatelky by v této situaci měly zajistit dětem klidné prostředí, případně můžou úkol dětem zkontrolovat. Zároveň můžou být do přípravy na vyučování zařazeny i didaktické hry nebo různé tematické výlety, které podporují logické myšlení a rozšiřují dětem vědomostní obzory [Hájek a kol. 2007: 26-27].

Školní družina v oblasti výběru vhodných činností vychází z tzv. zážitkové pedagogiky. Volnočasové aktivity jsou orientovány na prožitek a zkušenost. Základem je hra, která má vliv na jedincovo sebepoznání a současně rozvíjí a posiluje sociální vztahy. Během hry je dětem umožněno vstupovat do různých rolí, řeší řadu situací a dochází ke vzniku vztahů, které reflektují buď reálné situace, nebo vznikají v navozeném prostředí. Během hry děti překonávají překážky, potýkají se s výzvou a zároveň se učí řešit různé problémy. Jedinci prokazují své schopnosti a intelekt a prožívají celou škálu emocí. Hra se současně pro děti stává nejen prostředkem zábavy, ale i zdrojem radosti či relaxace. Zároveň podporuje tvořivost a učí týmové spolupráci. Vychovatelka

v uvedeném kontextu vytváří rozmanité situace a motivuje tak jedince k sebevýchově pomocí zážitků. Způsob popsané formy výchovy vede děti k aktivnímu trávení volného času, které nabízí prostor pro sociální učení, jež je důležité pro posílení důvěry jedince v sebe i ostatní lidi. V kontextu pedagogického ovlivňování volného času je vhodným doporučením pro vychovatelky vyhnout se stereotypně zbarvenému programu aktivit. Důraz je v neposledním případě kladen i na zvědavost samotných dětí. Aktivity by však měly být voleny takovým způsobem, aby se všechny děti mohly na činnosti podílet a jejich úspěšnost byla vyvážená. Zároveň by měl být hodnocen celý průběh hry, nikoliv její výsledek. Pozitivním výsledkem herních činností je připravenost dětí k převzetí osobní zodpovědnosti, jelikož právě vlastní zodpovědné jednání přispívá k rozvoji celé společnosti [Hájek a kol. 2007: 27-30].

3. Metodologická část

3.1. Výzkumné cíle

Hlavním cílem mé diplomové práce je identifikovat vliv prostředí školní družiny na tvorbu genderové identity dětí. Prostřednictvím analýzy rozhovorů s vychovatelkami školní družiny, pozorováním a analýzou dokumentů, jimiž jsou například školní vzdělávací program či samotné jmenné seznamy dětí, se snažím odpovědět na svou výzkumnou otázku: Jakým způsobem se podílí prostředí školní družiny na konstrukci genderové identity u dětí? Konkrétně se zajímám o samotný vliv příslušného prostředí. Současně se snažím zjistit, kdo nebo co hraje v procesu tvorby genderové identity hlavní roli. Zda jsou v tomto procesu významné vychovatelky školní družiny, děti či kolektivy zde vzniklé. Zároveň zkoumám interakce zde vzniklé, ať už mezi vychovatelkou a dětmi, nebo dětmi samotnými. V neposlední řadě je mým cílem odhalit, zda se v této oblasti podporují nebo naopak odbourávají genderové stereotypy a jakým způsobem

3.2. Povaha kvalitativního výzkumu

Pro svou práci jsem si zvolila kvalitativní výzkum, který má povahu etnografie. Samotnému popisu etnografie se budu věnovat níže a nyní bych ráda představila charakter obecného kvalitativního výzkumu, kterému se ve své knize věnuje Hendl (2005). Vzhledem ke skutečnosti, že jsem se snažila proniknout do hlubší povahy prostředí školní družiny a nalézt zde do jisté míry skrytý obraz genderové identity, zvolila jsem právě uvedený druh výzkumu, který umožňuje hluboký popis zkušeností informátora na dotazované téma [Hendl 2005: 53]. Důležitým bodem takového druhu výzkumu je návrh jeho plánu. Současně je důležité stanovit si cíle a určit si, čeho chceme dosáhnout a z jakých důvodů.

Celkově by nám měla tato část výzkumu zajistit jeho kvalitu. Poté je důležité určit si adekvátní výzkumnou otázku a vybrat vhodné metody výzkumu. Zároveň důležitými prvky jsou strategie výběru a validita [Hendl 2005: 145-147].

Dalším důvodem, proč jsem zvolila právě povahu kvalitativního výzkumu, je fakt, že takový druh výzkumu klade důraz na intenzivnější kontakt s komunikačními partnery. Výzkumník získá lepší pohled na danou situaci, což zahrnuje i lepší uchopení každodenních procesů a v nich vzniklých interakcí. Současně umožňuje lépe pochopit, proč a jak jedinci nebo celé skupiny jednají. Hendl současně zmiňuje i rizika s tímto výzkumem spojená. Jedním z nich může být např. omezený počet jedinců či špatně zvolená metoda [Hendl 2005: 51-53]. Osobně se domnívám, že mnou zvolený počet respondentů je dostačující, jelikož respondentky nejsou v případě mého výzkumu jediným zdrojem dat. Současně tedy považuji kombinaci rozhovorů, pozorování a analýzu dokumentů za relevantní.

3.2.1. Etnografie

Nyní bych se ráda věnovala popisu etnografie. Etnografický charakter kvalitativního výzkumu jsem si vybrala záměrně. Hlavní roli sehrál samozřejmě fakt, že jsem si během studia k etnografii vybudovala kladný vztah a vždy mě zajímala. *„Současně etnografie otevírá jedinečný konceptuální prostor pro souměřitelné zkoumání sociálních, diskurzivních, emocionálních, spirituálních, tělesných i materiálních rozměrů skutečnosti“* [Stöckelová, Ghosh 2013: 7]. Etnografii lze též považovat za kombinaci antropologie a sociologie. Od počátku dvacátého století byly právě pro antropologii charakteristické etnografické práce v terénu. Obvykle se výzkum prováděl v terénu, který byl svou povahou

pro výzkumníka odlišný od společnosti vlastní. Velmi zkráceně lze říci, že součástí této práce bylo a stále je soužití se skupinou lidí po delší čas, kdy se výzkumník snaží o uchopení způsobu života dané skupiny, hodnot lidí a jejich přesvědčení. Paralelně došlo k rozvoji studia lidského společenského života. Tento přístup má již povahu sociologickou. Ve zmíněném kontextu můžeme např. zmínit Chicagskou školu, která se zaměřovala na různé vzory žití. Druhou polovinu dvacátého století již charakterizuje vzestup kulturních studií a na poli etnografie dochází k překrytí antropologie a sociologie; později se etnografie šíří např. do oblasti psychologie či humánní geografie [Hammersley, Atkinson 2007: 1-2].

Klíčovým faktorem celého výzkumu je samotné psaní etnografie, které je úzce propojeno s analýzou. Způsobů, kterými výzkumník popisuje dané jevy, je několik. Každá etnografie vychází z odlišné teorie a zaměřuje se na různé cílové skupiny. Podle Hammersleyho a Atkinsona (2007) je důležité si uvědomit, že neexistuje jeden vyloženě nejlepší způsob, jak přistupovat a následně reprezentovat vybrané aspekty sociálního světa. Rovněž z tohoto důvodu jsem při výběru povahy své studie volila etnografii, jelikož se domnívám, že jedna z krás takového přístupu tkví v reflektování výzkumníka samotného a ve výsledné práci může autor nalézt i sám sebe. Současně pokládám ale za samozřejmé, že způsob výzkumníkovy psaní je neoddělitelně spjat s diskurzivním prostředím a z požadovaných konvencí není zcela úniku [Hammerley, Atkinson 2007: 191].

Specifické je i postavení etnografa ve vybraném terénu. Podle Terezy Dvořákové, jejíž myšlenky ve své knize zpracovávají Stöckelová a Ghosh (2013), se postava etnografa vyrovnává s mocenskými vztahy vybraného prostředí, a to tím, jakým způsobem vyhodnotí důležitost jednotlivých událostí. Kombinace vlastního identifikování a pojmenování

událostí, společně s jistým vzdorem vůči těmto událostem, problematizuje určení začátku a konce terénu. V momentě, kdy se výzkumník vymaní z mocenských vztahů, je mu umožněno analyticky uchytit prostor výzkumu, který má v tomto případě povahu pole tázání [Dvořáková cit in Stöckelová, Ghosh 2013: 15]. I tyto myšlenky podle mého názoru dokazují fakt, že etnografie je do jisté míry záležitostí individuální a postavu výzkumníka nelze ve výsledné práci opomenout.

Nyní bych se v krátkosti ráda věnovala samotnému designu výzkumu. Miloš Kučera (1992) hovoří o Malinowském a klasickém hledisku; za základ designu považují tušené problémy. Samotný design se může v průběhu výzkumu proměňovat, a to v závislosti na badateli, členech společnosti a na jejich prostředí. Současně povahu etnografie určuje náš cíl, tedy zda se snažíme reflektovat určité prostředí, nebo určitý jev v prostředích odlišných. Jako metody sběru dat jsou v případě etnografie voleny hlavně rozhovory a pozorování. Současně je využíváno celé řady textů či dokumentů. Takovýmto textem mohou být např. terénní poznámky výzkumníka. Jak se s jednotlivými metodami následně nakládá, je opět záležitostí individuálního přístupu etnografa, který klade sám sobě i svým participantům různé typy otázek [Kučera 1992: 20-21].

Povahu metodologie, kterou jsem pro svůj výzkum zvolila, lze konkretizovat jako školní etnografii. Jiným označením může být např. *ethnography of education* či *sociology of education*. *„Protože je to metodologie kritizující tradiční či mainstreamový přístup, bývá považována za alternativní; na druhé straně nelze v současnosti odhadovat její podíl na sumě pedagogického výzkumu a považovat ji za menšinovou, nebo dokonce okrajovou“* [Kučera 1992: 1]. Pro školní etnografii je klíčová analýza instituce školy a jevu tzv. formální edukace. Okruhy výzkumu si v takovém případě školní etnografie sama vybírá a snaží se uvnitř zmíněného okruhu identifikovat jinakosti či zvláštnosti.

Například se může zaměřovat na interakce uvnitř školní třídy a sledovat zde mocenská vyjednávání. Celkově lze o školní etnografii uvažovat nejen ve smyslu metodologického přístupu, ale i ve smyslu svébytného oboru [Kučera 1992: 1].

3.3. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek, se kterým ve své práci operuji, je složen z osmi žen, které jsou zaměstnané jako vychovatelky školní družiny. Výběr respondentek byl podmíněn několika kritérii. Ženy, se kterými byl proveden rozhovor, musely být zaměstnankyněmi základních škol města Plzně. Záměrně jsem volila ženy, které se svému povolání věnují alespoň dva roky. Domnívám se, že za tuto dobu již budou mít osvojené vlastní metody a zkušenosti v oboru. Dalším kritériem byl nepochybně i zájem participovat na mém výzkumu, jelikož rozhovory s vychovatelkami tvoří velkou část sebraných dat. Domnívám se, že pouze data získaná od žen, které výzkum zajímá a rády se se mnou podělí o své zkušenosti, budou hodnotná.

Získání respondentek probíhalo zpočátku prostřednictvím mých přátel. První účastnicí mého výzkumu se stala má dlouholetá přítelkyně, která mě zároveň přivedla na samotnou myšlenku výzkumu. Díky častým rozpravám o zaměstnání s dětmi jsem si postupně vybudovala vizi své práce. Druhou respondentkou se stala opět žena z okruhu mých přátel. K získání zbylých komunikačních partnerek přispěly rodinné okruhy s učitelskou tradicí, díky kterým jsem získala relevantní respondentky.

Sestavení výzkumného vzorku nebylo příliš těžké, i když v několika případech jsem se setkala s negativním postojem. Kromě velmi přátelského souhlasu dvou prvních respondentek jsem byla třikrát odmítnuta. Oslovení zbytku výzkumného vzorku probíhalo

prostřednictvím e-mailové zprávy. Součástí mého prvotního dotazu byl i přesný nástin mé diplomové práce. Všem ženám jsem podrobně vysvětlila, čeho se bude rozhovor týkat a přibližně které otázky mohou očekávat. Pokud respondentky souhlasily, byla domluvena následná schůzka.

Jako součást mého výzkumného vzorku lze označit i celou třídu školní družiny, kterou jsem navštěvovala. Zmíněná třída se stala hlavním předmětem mého pozorování. Celkově bylo do sledované třídy zapsáno 26 dětí - ve složení 10 dívek a 16 chlapců, věk se pohyboval v rozmezí 8 - 9 let. Počet dětí byl však každý den jiný a měnil se i v průběhu dne, jelikož některé děti odcházely domů dříve (krátce po obědě) a některé až odpoledne. Na začátku mého výzkumu byly děti o mé přítomnosti informovány a byla jim vysvětlena má pozice. Ze strany dětí jsem se setkala pouze s pozitivními ohlasy.

3.4. Metody sběru dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila několik technik sběru dat. První technikou byly polostrukturované rozhovory. *„Charakter těchto rozhovorů se vyznačuje polostrukturovaným dotazováním, které má definovaný účel, určitou osnovu a pružnost celého procesu získávání informací“* [Hendl 2005: 164]. Před začátkem samotného rozhovoru jsem měla vždy předem připravený seznam otázek. Kladla jsem je respondentkám v závislosti na průběhu rozhovoru. Příležitostně jsem se informačních partnerek doptávala na podrobnější vysvětlení. Připravený seznam otázek byl orientovaný na tři části. První oblast otázek se zaměřovala na osobní život. Konkrétně jsem se zajímala, jaké zkušenosti mají respondentky se školní družinou - či jinými doprovodnými kolektivy - ze svého dětství. Zároveň jsem se zajímala, jaký vztah si k nim vybudovaly

a zda je to následně motivovalo stát se vychovatelkou školní družiny. Poté jsem své otázky orientovala na podmínky vedoucí k zaměstnání s dětmi a celkový postoj k němu. Dále jsem analyzovala, zda vidí v této práci nadále svoji budoucnost a zda jsou schopné určit pozitiva či negativa tohoto povolání.

Druhá oblast rozhovoru byla orientovaná na práci ve školní družině. Na začátku jsem spíše nechala mluvit samotné respondentky na téma, co toto zaměstnání obnáší. Zkoumala jsem, zda se vychovatelky školní družiny do svého zaměstnání připravují, případně na základě čeho volí plán programu. Poté jsem se zajímala o konkrétní podobu dotyčných programů. Součástí mého okruhu otázek byly i dotazy směřované na řád školní družiny. Respondentky popisovaly jeho charakter - a jakým způsobem případně volí tresty či pochvaly dětí. V neposlední řadě jsem zkoumala v jednotlivých třídách složení dle pohlaví a zároveň mě zajímalo, zda vychovatelky mají obecně raději dívky, nebo chlapce, případně z jakého důvodu. Okruh uzavíral popis vztahů respondentek s rodiči dětí.

Na třetí část rozhovoru jsem kladla nejvyšší důraz. Uvedený okruh byl věnovaný otázkám zaměřeným na téma gender a děti. Právě tyto otázky jsem se snažila co nejvíce rozvést. Na začátku se zmíněná část rozhovoru orientovala na činnosti dětí ve školní družině. Tedy s čím, případně na co si děti hrají, zda je jejich aktivity výrazně odlišují v závislosti na prostoru a zda jsou mezi děvčaty a chlapci v tomto směru viditelné rozdíly. Poté mě zajímalo, která přídavná jména či obecné charakteristiky vychovatelky na základě svých zkušeností přiřadí k jednotlivým pohlavím. Nejen v tomto kontextu jsem sledovala, zda bude užíváno stereotypních označení. Mé další otázky zněly již konkrétněji. Zkoumala jsem například, jaké barvy při pracovních činnostech děti preferují, kdo jaké služby ve třídě plní a zda děti dodržují pořádek a řád.

Dále jsem se zajímala, zda mezi dětmi vznikají konflikty a jakým způsobem je děti následně řeší. Za důležité považuji i zjištění, které kroužky děti navštěvují a samozřejmě účast dle pohlaví. V neposlední řadě jsem se zajímala, zda v prostředí školní družiny vznikají určité kolektivy či skupiny dětí a jaká je jejich klíčová charakteristika. Závěrečné otázky byly směřované na vztahy mezi dětmi.

V kombinaci s polostrukturovanými rozhovory byla zvolena i metoda pozorování. Předmětem pozorování se stala jedna třída školní družiny a prostor jí určený. Na začátku pozorování jsem se soustředila na obecný popis vybraného prostoru. Analyzovala jsem vybavení a stylizaci třídy. Konkrétně jsem se například zajímala, jaké hračky a hry jsou zde dětem k dispozici. Jakými barvami je třída vymalovaná a jak je zde rozmístěný nábytek. Poté jsem se zaměřila na detailnější průzkum, který zahrnoval děti samotné. Opět jsem se soustředila na vzhled dětí a jejich chování. Při každém pozorování jsem zkoumala, jak se děti chovají, s čím si hrají. Dále se objektem mého zájmu staly interakce vzniklé v prostoru třídy. Pozorovala jsem, s kým děti nejčastěji komunikují a jak tyto interakce probíhají. Podobně jako v rozhovorech s vychovatelkami školní družiny jsem se snažila identifikovat vzniklé skupiny a jejich charakter. Současně jsem analyzovala interakce dětí s jejich vychovatelkou. V rámci své práce jsem právě tyto interakce považovala za velmi důležité, jelikož vychovatelka školní družiny vlastní roli hlavní autority v prostoru a má v procesu socializace důležitou roli. Předmětem pozorování se staly i další prostory, jako jsou: školní chodby, toalety, tělocvična a knihovna. Velká část mého pozorování probíhala i mimo prostory školy, jelikož v odpoledních hodinách třídy školní družiny odcházejí na procházky a na hřiště. I zde jsem sledovala chování dětí. Podobně jako ve třídě jsem pozorovala, s čím nebo na co si děti hrají. Dále s kým si hrají a zda jsou ukázněné. Zároveň jsem sledovala i interakce vychovatelek školní

družiny, které se na uvedených místech potkávaly a povídaly si. Obecně jsem se při každém pozorování snažila zaměřit i na obsah konverzací.

V posledním měsíci svého výzkumu jsem se aktivně zapojila do chodu školní družiny. Po konzultaci s vychovatelkou školní družiny jsem při každé návštěvě zadala dětem úkol. Mé pokyny měly převážně povahu výtvarné činnosti. Děti dostaly za úkol např. nakreslit své vysněné povolání. Druhou úlohou bylo vybarvování obrázku, který si mohly samy vybrat. Třetí zadání znělo: „Nakresli sám/sama sebe!“ Zajímavé bylo i pozorování dalšího pokynu, kdy se děti samotné mohly rozhodnout, zda budou psát, či kreslit. Úkolem bylo odpovědět na otázku, co mají na školní družině nejraději. Poslední úlohu představovala kresba vysněného vánočního dárku. Po určité době si na mě děti ve třídě již více zvykaly, a proto jsem měla možnost s nimi během svého pozorování často hovořit a vést s nimi tzv. neformální rozhovory. Byly často ale velmi krátké. V průběhu celého pozorování jsem se snažila identifikovat, zda ve školní družině vznikají genderové stereotypy nebo jsou určitým způsobem podněcovány. Celkově jsem byla kolektivem velice kladně přijata a domnívám se, že jsem svou přítomností neovlivnila běžný chod programu. Chování bylo přirozené.

Nyní se dostávám k poslední metodě svého výzkumu, kterou se stala analýza dokumentů. Zmíněnou metodu charakterizovala spíše doplňující povaha. Během pozorování jsem měla např. možnost prostudování dětských knih, které mají děti ve školní družině k dispozici ke čtení ve volném čase. Dále jsem měla možnost analyzovat dokumenty patřící samotné vychovatelce školní družiny. Analyzovala jsem např. jmenné seznamy dětí a seznamy nabízených zájmových kroužků. Zároveň jsem prošla publikace věnované tématice školní družiny, které čtenáři většinou zprostředkovávají náměty pro školní družinu, jimiž jsou např. vhodně volené hry, projekty a pracovní činnosti. Důležitý dokument

představoval rovněž výchovně vzdělávací program. Během studia těchto dokumentů jsem se opět snažila využít genderové optiky. Je tedy již samozřejmostí, že jsem hledala i obsahy vypovídající o genderových stereotypch.

Prvním sběrem dat byla pozorování uskutečněná v červnu 2014. Během uvedeného měsíce jsem navštěvovala vybranou třídu školní družiny a zaměřila jsem se na čistý popis prostředí a vybavení třídy. Za hlavní období sběru dat bych označila rozmezí měsíců září 2014 a prosince 2014. Ve zmíněných měsících jsem pravidelně jednou týdně docházela do již zmapovaného prostoru školní družiny. Délka pozorování byla vždy totožná. Do třídy jsem vstupovala pár minut před příchodem dětí, kterým končilo vyučování. Ze třídy jsem odcházela ve stejný čas jako děti, tj. v odpoledních hodinách. Délka každého pozorování činila tedy přibližně dvě a půl hodiny týdně. Sběr dat prostřednictvím rozhovorů probíhal ve shodném období. Většina rozhovorů probíhala v kavárně. Dva rozhovory byly provedeny přímo na půdě základní školy, ale mimo pracovní dobu, kdy se vychovatelky věnují dětem. Jediné faktory, které nepříznivě ovlivnily chod rozhovoru, byl menší hluk či dětský pláč v kavárně. U žádné z respondentek jsem se nesešla s odmítnutím odpovědět na danou otázku. Míra sdílnosti byla však různá. Podle odpovědí jsem částečně identifikovala, koho zaměstnání vychovatelky školní družiny baví více či méně. Délka rozhovorů závisela právě na sdílnosti žen a pohybovala se v rozmezí 30 až 60 minut. Poslední sběr dat v podobě analýzy dokumentů probíhal na samotném začátku pozorování. Pro lepší orientaci v prostoru třídy školní družiny mi bylo umožněno prostudovat jmenné seznamy dětí a seznamy zájmových kroužků. Další publikace, např. nabízené dětské knihy, jsem analyzovala i během pozorování. Takovým analýzám jsem se většinou věnovala v době, kdy jsem jako pozorovatel nebyla schopná identifikovat něco

nového či zajímavého. V neposlední řadě jsme se věnovala analýze knih určených přímo vychovatelkám školní družiny.

3.5. Metody analýzy dat

Pro svou diplomovou práci jsem jako metodu analýzy dat použila tematickou analýzu za pomoci kódovací techniky. Jednotlivé rozhovory jsem přepsala do tištěné formy. Během pozorování jsem si vedla výzkumný deník ve formě poznámek a zápisků. Při každé návštěvě školní družiny jsem si ručně zapisovala dění v prostoru, případně jsem si další myšlenky doplňovala posléze doma. V ojedinělých případech jsem si postupně uvědomovala další zajímavosti, kterých jsme se stala svědkem, a následně jsem je dodatečně doplnila do svých poznámek. Při analýze dokumentů jsem si vedla opět své osobní poznámky, které jsem si poté totožně přepisovala do tištěné formy. Sebraná data v tištěné formě se staly daleko přehlednějšími. Pro analýzu těchto dat jsem využila počítačového programu ATLAS.ti. Na samém začátku jsem se nejdříve zaměřila na rozhovory, díky kterým jsem identifikovala několik tematických okruhů - např. prostor, vychovatelka školní družiny, vzhled dětí, činnosti, interakce, zájmy atd. Jmenovaným okruhům byly přiděleny kódy s popisem jejich charakteristik. Ke každému kódu byly následně přiřazené jednotlivé části rozhovorů a otázek, které se svým obsahem shodovaly. Následně jsem kodovala data sebraná technikou pozorování. Postupným a opakovaným pročitáním jsem přiřadila již vytvořené kódy k odpovídajícím pasážím textu. Stejným způsobem jsem pracovala i s daty pořízenými při analýze dokumentů. Současně byly tvořeny další kódy a mema, která měla povahu neobvyklých zjištění; vše přispělo ke zvýšení možné přehlednosti a k usnadnění analýzy.

3.6. Etika výzkumu

Na samém začátku svého výzkumu jsem poprosila jednu z respondentek, aby mi umožnila práci ve třídě, která je jí ve školní družině přidělena. Poté jsem se osobně setkala s ředitelkou základní školy, které jsem představila navrhovaný projekt svého výzkumu. Projekt jsem paní ředitelce odevzdala k prostudování v tištěné formě. Následně jsem byla odkázána na hlavní vychovatelku školní družiny, které jsem rovněž představila své budoucí plány a předložila jí navrhovaný výzkum. Poté, co jsem obdržela od informované paní ředitelky souhlas, jsem se obrátila opět na vedoucí vychovatelku školní družiny. Mým projektem byla nadšená, během svého výzkumu jsem s ní příležitostně hovořila.

Nyní se dostávám k dalším etickým krokům své práce. Každý rozhovor byl uskutečněn na základě předem domluveného souhlasu. Na místě pro plánovaný rozhovor jsme se vždy s respondentkami předem dohodly, aby tak bylo zajištěno jejich pohodlí a vše probíhalo v příjemné atmosféře. Součástí etiky výzkumu tvoří souhlas s použitím diktafonu a s nahráváním celého průběhu naší komunikace. Všechny respondentky mohly odmítnout odpovídat na otázky, které by se jim zdály být nepříjemné. Zároveň mohly kdykoli rozhovor přerušit nebo jej zcela ukončit. Dále jim byla nabídnuta možnost vyjádřit svůj nesouhlas s uveřejněním některých výpovědí. Všem účastníkům výzkumu byla zaručena osobní anonymita, které bude v analytické části dosaženo změnou jejich jmen u uvedených citací. Anonymita byla zaručena i v případě pozorování a analýzy dokumentů, jelikož v rámci mé analytické části nebude zmíněno, o kterou základní školu se jedná. Jména dětí či vychovatelky, která se mnou spolupracovala, budou v uvedených citacích rovněž změněna.

V průběhu celého výzkumu jsem se snažila, aby má přítomnost nenarušovala běžný chod programu a řádu školní družiny. Na nikoho nebyl kladen jakýkoli tlak. V případě, že jsme se zapojila do programu a organizovala jsem svými úkoly dětem volný čas, byla jim nabídnuta možnost odmítnout participovat na těchto úkolech. Do konverzace s dětmi jsem se zapojila pouze v momentech, kdy byla má přítomnost vítána. Za důležité považuji i zmínit, že všechny zaměstnankyně školní družiny znaly důvody mé přítomnosti.

4. Analýza

4.1. Prostory školní družiny

Škola je součástí našeho dětství. Podle Lucie Jarkovské a Kateřiny Liškové (2008) je třeba školu vnímat nejen jako prostor, který je určený k získávání vědomostí a dovedností. „Škola je totiž i prostorem, v rámci kterého dochází k (re)produkci kulturních a sociálních významů, jejichž prostřednictvím se dívky a chlapci učí porozumět společnosti jako sociálnímu systému s jeho hierarchiemi a vztahy, v němž hledají své místo“ [Jarkovská, Lišková 2008: 689]. Součástí školy jsou i další prostory, které jsou zároveň určeny dětem ze školní družiny.

Dnes jsem přišla do školy dřív, než dětem skončila dopolední výuka. Poprosila jsem tedy Katku, aby mě provedla po celé budově školy a já měla možnost navštívit kromě třídy i další prostory, které jsou k dispozici i dětem ze školní družiny. Škola je nově rekonstruovaná a velmi rozlehá. Nabízí dětem řadu vyžití a dle Katčiných slov patří v plzeňském kraji mezi vyhlášené. Děti mají k dispozici např. i venkovní hřiště a tzv. relaxační zónu, kde údajně probíhá v letních dnech i výuka. (Terénní poznámky)

Pozorování zaměřené na využití nabízených prostorů školy ukázalo, že školní družina může kromě přidělené třídy navštívit: knihovnu, tělocvičnu, počítačovou učebnu či jídelnu.⁴ Objekt sledovaného oddělení školní družiny, který je zároveň třídou pro dopolední výuku, působí na první pohled genderově neutrálním dojmem, i co se samotného rozložení třídy týče. Klasické lavice s malými židlemi ve třech řadách, v přední části

⁴ Prostor, který je jednoznačně genderově děleným, jsou toalety. Dívky a chlapci na základě obrázkového rozlišení panenky a panáčka jasně vědí, do kterých dveří mají vstoupit. Kromě šaten určených zvláště pro dívky a chlapce, kteří se zde připravují na hodiny tělocviku, jsou toalety jediným místem, které lze takto čitelně rozdělit.

třídy katedra učitele, která je v odpoledních hodinách vyhrazeným místem pro vychovatelky školní družiny. Velká bílá tabule na psaní, která zároveň slouží jako plocha pro promítání. Ani volnější prostor vybavený kobercem, na kterém si děti můžou hrát a jenž zároveň slouží jako zóna, kde mohou děti odpočívat, není terénem, který by v dětech vyloženě utvrzoval tradiční genderové role. Zcela neutrální dojem vzbuzují stěny třídy vymalované žlutou a zelenou barvou, zdobené dětskými obrázky s klasickými pohádkovými bytostmi z večerníčků, jako jsou Krteček, Rákosníček či Křemílek a Vochoomůrka.

Při detailnější analýze je ovšem možné onu pomyslnou neutrálnost prostoru školní družiny vyvrátit a osobně se domnívám, že tvorba genderové identity dětí zde není zcela volná. Příkladem je nástěnná malba v podobě čtyř dívek a dvou chlapců. Ann Oakley (2000) hovoří o tzv. stereotypním rozlišování typicky dívčího a typicky chlapeckého oblečení a barev, které jsou dětem přiřazovány na základě jejich pohlaví [Oakley 2000: 131]. S ohledem na citovanou autorku lze definovat charakter nástěnné malby jako tradičně genderový, jelikož může v dětech utvrzovat obraz typicky dívčího a chlapeckého oblékání. Až na jednu výjimku mají všechny dívky namalované šaty a mají dlouhé vlasy, zdobené mašlí. Chlapci jsou oblečeni do kalhot a na hlavě mají čepice. Tradičně byly voleny i barvy. U děvčat dominuje červená barva a u chlapců zelená s modrou.

K tradičnímu dělení světa dívek a chlapců přispívá např. i skrytý obsah skříně, která tvoří součást vybavení školní družiny a která překypuje řadou her. Zajímavé je už samotné rozmístění her, které svým členěním prostoru ve skříně může mít vliv na výběr, s čím je „správné“ si hrát. Jedna část skříně je věnovaná hlavně dívkám. Ta skrývá menší růžový domeček pro panenky a další doplňky s ním spojené, puzzle s obrázkem Sněhurky a víly a velkou stolní hru Monster High. Ostatní

stolní hry a puzzle mají své místo v jiné poličce; nutno podotknout, že množství naučných a logických stolních her zde převládá. Další část skříně byla místem pro stavebnice či výtvarné potřeby. Podobné členění podle Jarkovské (2005) využívají i samotné obchody zaměřené na dětské hračky nebo jejich katalogy, které striktně rozdělují oddělení pro chlapce s auty a stavebnicemi a dívky s panenkami a kočárky. Hovoří o jakémsi návodu, s čím si mají dívky a chlapci hrát [Jarkovská 2005: 5].

4.2. Školní družina

4.2.1.Řád a pravidla

Školní družina je prostor, který se řídí organizačním řádem školy. Součástí zmíněného řádu je i vnitřní řád školní družiny, který obsahuje body týkající se provozu a vnitřní režie školní družiny. Zároveň jsou body orientované na organizační činnosti, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí. Dále jsou jeho součástí stanovené podmínky zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení ze strany žáků a další závěrečná ustanovení. Analýzou obsahu organizačního řádu bylo zjištěno, že nezohledňuje ani v jednom z bodů tzv. ideu genderové rovnosti, která by měla být podle Ireny Smetáčkové (2007) součástí námětů pro vedení školy. Samotný respekt k genderové rovnosti by se měl stát samozřejmě i součástí různých školních sfér [Smetáčková 2007: 60].⁵ Respondentky následně shodně pracují se stanoveným řádem. Nerozlišují tedy rozdílné podmínky

⁵ Irena Smetáčková (2007) např. ve stanovených námětech pro vedení školy, povzbuzuje k samotnému přemýšlení o genderových stereotypech. Zároveň nabádá k genderově korektní komunikaci a volá po podpoře vzdělání učitelů a učitelek v oblasti genderové problematiky [Smetáčková 2007: 60-62].

a pravidla pro dívky a chlapce, ale zároveň neusilují o změny, které by vedly k genderově rovnému prostředí.

„Musíme mít tzv. vnitřní řád školní družiny, to je prostě daný zákonem. Dětem na začátku školního roku stanovím jasná pravidla. Všichni musí vědět, co je dovoleno a kam už nesmí. Týká se to samozřejmě i pravidel bezpečnosti, ale i vhodného a hlavně nevhodného chování. Malé děti často tápou v pravidlech dospělých ... Víte co, učí se sžívat s kolektivem ... Proto musí mít jasné mantinely. Bez nich nastává anarchie a začíná být nebezpečno.“ (Eva, 54 let)

Přestože pokyny vnitřního řádu, který se stal předmětem mé analýzy, svým obsahem nezohledňují genderově laděná pravidla, zajímavé zjištění představuje povaha samotného jazyka, kterým jsou psaná. Řád totiž neustále využívá generického maskulina „žáci“. Celý obsah tak ani v jenom případě nevolí označení žákyně. Generické maskulinum samozřejmě zahrnuje chlapce i dívky. *„Symbolická neviditelnost žákyň v dokumentech této povahy přispívá k jejich exkluzi a k nižší identifikaci dívek se školním prostředím“ [Jarkovská 2007: 14].*

Prostředí školní družiny současně skrývá propojení formálních pravidel, která jsou součástí řádu, s individuální úrovní. Každá vychovatelka si totiž v rámci svého oddělení stanovuje i vlastní pravidla. Ta obvykle vznikají v závislosti na složení oddělení a na skutečnosti, jak se děti chovají. Radka např. hlasitě a pomalu počítá do deseti a děti ví, že mají rychle uklidit hračky a seřadit se k odchodu na oběd. Dalšími tzv. „vlastními“ pravidly je např. časový limit strávený u počítače nebo povolení navštívit školní bufet, který využívá Jana.

„Řád je víceméně stejný jako ten ve škole ... jen prostě nesedí v lavicích, ale dělají především to, co ve škole nemůžou ... takže zlobí ... haha ... ale jinak my máme třeba stanovené dny, kdy můžou do bufetu a kdy

ne, a třeba takový telefony jim nenechávám, jen když se slušně zeptají a jsou hodný, jinak je zabavuju. Na WC se mě ptát nemusí ... jinak se mě na vše ptají ... Noo, ve stručnosti takový řád v uvozovkách, kteréj zahrnuje hlavně to slušný chování a ohleduplnost.“ (Jana, 22 let)

Nejen Jana, ale všechny respondentky vytvářejí svými pravidly jistou formu neformálního kurikula, které podle Lenky Václavíkové Helšusové (2007) nese veškeré další aspekty školního života. Pravidla, která pak vznikají s ohledem na chování a vnitřní charakter interakcí zde vzniklých, mají vliv na formování dětské představy světa [Václavíková, Helšusová 2007: 19]. Vlastní pravidla respondentek, která většinou slouží k udržení vnitřního pořádku, mají různou podobu. Děti všeobecně uklízejí nerady, a to bez ohledu na pohlaví. Ivana je toho názoru, že děti nejsou z domova zvyklé uklízet a ve většině případů za ně úklid doma dělá někdo jiný. I tak děti dodržují Ivanino pravidlo a po každé činnosti, které se věnují, si po sobě uklízejí. Respondentky dále vynucují úklid zvýšením hlasu, kterým utiší příliš hlučnou třídu. Zajímavou metodu k utišení dětského kolektivu využívá Petra, která začne pískat na prsty nebo zpívat. Takovým způsobem děti přiměje, aby se ztišily a věnovaly jí pozornost.

S ohledem na výše uvedená formální i neformální pravidla jsou vychovatelkami různým způsobem voleny tresty a odměny za dodržení či porušení pravidel. Nejčastěji užívanou odměnou je slovní pochvala. Eva a Petra využívají slovní pochvaly před celou skupinou dětí, jelikož se domnívají, že ocenění tak má ještě větší váhu. Především jde o pochvaly udělované za dobře odvedenou práci a za úspěchy. Rovněž oblíbenou pochvalu představují drobné sladkosti či malé upomínkové předměty. Další formu odměny tvoří pochvaly do notýsku a přístup k počítači. Pouze Eva uvedla, že jako odměnu v individuálních případech volí pochvalu přímo rodičům a děti v její třídě si váží i hezkého úsměvu a pohlazení. Účinný trest znamená pak zabavení mobilního telefonu, na kterém děti

lpí. V krajních případech respondentky dětem píše poznámky do notýsků. Jako nestandardní tresty lze též označit vyloučení ze hry, stání v koutě, zákaz činnosti nebo naopak přidělený úkol, kterých ojediněle využívá Katka.

„Pochvaly dávám zásadně slovní ... málokdy do notýsku, jsou radší, když jim řeknu: hezký, šikula, skvělá ... Používám i gesto ... palec nahoru, ono je to i hezky rozesměje.“ (Katka, 27 let)

„Tresty do notýsků zaznamenávám kvůli rodičům, trest rovná se poznámka ... Jiné tresty nedávám, většinou stačí domluva a výjimkou je párkrát počítání různých příkladů, stání v rohu do odvolání atd.“ (Katka, 27 let)

Samotné odměňování a trestání dětí se odvíjí na individuální úrovni. Výsledky ukazují, že k dětem není přistupováno na základě jejich pohlaví odlišným způsobem, který např. identifikovala Jana Valdrová (2007).⁶ To potvrzuje i Katka, jejíž forma odměn a trestání se během pozorování a několika neformálních rozhovorů odvíjela vždy na základě konkrétní situace. Nutno podotknout, že téměř vždy šlo o pouhá napomenutí. Opakovaně jsem byla svědkem výjevu, kdy Katka zvyšuje hlas a snaží se napomenout chlapce, kteří se velmi pomalu převlékali na plánovanou procházku. Apel byl především dáván na opakující se situaci. Napomenutí takto ale nebývali výhradně chlapci. V případě nevhodného chování Katka upozornila i dívky. V uvedeném ohledu je její přístup zcela rovný a forma napomenutí obdobná. V případě, že se chová nevhodně více dětí najednou, oslovuje Katka celou třídu druhou osobou jednotného i množného čísla.

⁶ Jana Valdrová (2007) říká, že vyučující prostřednictvím svého hodnocení (chválení, napomínání atd.) posilují a reprodukují v dětech své genderově stereotypní chápání „mužství“ a „ženství“ [Valdrová 2007: 27].

„Uklidni se!“

„Pánové, to je snad každý den ... přestaňte se vybavovat, zdržovat nás.“

„Holky, máte každá pracovat na svém ... takhle by to nešlo.“

(výroky Katky, Terénní poznámky)

4.2.2. Zájmové kroužky

Vraťme se nyní k otázce genderové segregace ve vzdělání. V současné době již existují evidence, že v rámci vzdělávacího systému funguje horizontální segregace, kdy děti směřují do jiných oborů podle genderu. Kladla jsem si otázku, zda je možné počátky takové segregace vysledovat i v rámci volby volnočasových aktivit u dětí ve školní družině. Zajímalo mě, jaké kroužky jsou dětem nabízeny, kdy probíhají, jak probíhají, které kroužky jsou preferovány dívkami a které chlapci, případně z jakého důvodu. Např. výzkum Tomáše Kůsta (2014) zaměřený na dívky a chlapce ve volném čase ukazuje, že genderové rozdíly lze identifikovat přímo v zájmových činnostech a záliby reprodukcují stereotypní charakteristiky mužství a ženství [Kůst 2014: 124].

Mé výsledky ukazují, že samotná nabídka zájmových kroužků je obecně hodně rozmanitá a orientuje se především na sport, jazyky, hudbu a rukodělné aktivity. Hlavně nabídka sportů napříč základními školami je pro děti opravdu pestrá: stolní tenis, fotbal, pozemní hokej, golf, badminton, basketbal, tance, házená atd. Sportu se věnují téměř všechny děti. Nabídka jazykových kroužků se orientuje především na angličtinu, němčinu a španělštinu. Hudební kroužky nabízejí dětem výuku zpěvu, hudební výchovy a hru na hudební nástroj. V případě jazykových a hudebních kroužků je složení dívek a chlapců téměř vyrovnané.

Dalo by se říci, že každá škola se zaměřuje na určitý sport, který se snaží preferovat. Přestože většina vychovatelek školní družiny zastává názor, že z hlediska genderového obsazení sportovních kroužků se rozdíl mezi chlapci a dívkami stírají, není tomu tak. Ve svých výpovědích si neuvědomují, že sport není vyloženě výsadou jednoho pohlaví, ale vybrané kroužky se většinou nesou v duchu typicky genderového rozdělení. Např. Eva uvádí, že silovější sport pozemního hokeje navštěvují i dívky, ovšem je jediná z respondentek, která svou výpověď podložila konkrétním příkladem. Obecně se vychovatelky školní družiny domnívají, že už jen tím, že dívky navštěvují ve vysokém počtu sportovní kroužky, dochází k jejich genderovému vyrovnání, což dokládá i následující výpověď Radky.

„Já si myslím, že i v tomhle se rozdíl mezi klukama a holkama stírají ... i když jen pomalu. Jsou dívky, které hrají pozemní hokej ... ale jsou i chlapci, kteří třeba tančí nebo se věnují nějaké tvorbě.“ (Eva, 54 let)

„Tak sportu se věnují holky i kluci, v tom není rozdíl, že by ho dělali třeba víc chlapci ... kluci hrajou fotbal, holky chodí makat na aerobic ... vesměs všichni sportují.“ (Radka, 35 let)

Výpovědi respondentek potvrzují Kůstovo (2014) tvrzení, že je třeba identifikovat rozdílné preference dívek a chlapců i uvnitř samotných zájmových skupin a odkrýt tak další genderové stereotypy. Na základě takového dělení je např. možné jednotlivé sporty chápat jako typicky ženské a typicky mužské. Proces dělení pak podléhá shodnému charakteru samotné genderové kategorie [Kůst 2014: 124-125]. Analýzou výpovědí respondentek je i zde možné na základě obsazení rozlišovat dívčí, chlapecké a genderově neutrální sportovní kroužky. Vzhledem k vyrovnanému počtu dívek a chlapců lze označit za neutrální sport např. badminton. Výsledky ukazují, že chlapci se věnují sportům, které jsou více zaměřené na sílu, výbušnost a rychlost. Většina preferuje fotbal,

hokej, házenou, florbal a sporty jim podobné. Za dívčí kroužky lze označit různé druhy tance či jógu. Dívky mají možnost věnovat se aerobiku, orientálnímu (břišnímu) tanci, „tanečkům“ nebo společenskému tanci. Chlapci se naopak sportům dívčího charakteru věnují zcela výjimečně.

Zajímavým zjištěním je, že většinou jsou to dívky, které se věnují typicky chlapeckému sportu, i když ve velmi omezené míře. I další výzkumy hovoří o tom, že ženy daleko častěji překračují genderové hranice než muži. *„Většina změn v genderovém systému, které jsou oslovovány jako ‘revoluční’, se týká průniku žen do pozic a aktivit, které byly dříve vyčleněné pouze mužům, změn opačného směru je naopak velice málo“* [Engald 2011: 55].

„U kluků vládnu sportovní kroužky. U děvčat kroužky tanečního zaměření ... společenské tance, aerobic ... a rukodělné kroužky ... taky více převládají u děvčat ... jako tyhle kroužky, vyloženě holčičí ⁷ ... navštěvuje ze skupiny většinou maximálně jeden kluk ... víc ne.“ (Katka, 27 let)

Nejen pracovní trh, ale i široká veřejnost rozlišují tzv. ženské a mužské práce. Tato segregace profesí podle Čermákové (1997) vychází ze strukturálně odvětvované charakteristiky vybraných profesí. [Čermáková 1997: 391].⁸ Pozici učitele a učitelky je možné v rámci školního vzdělávání rozlišit i s ohledem na vyučovaný předmět, který často nabývá povahu typicky „ženského“ a „mužského“ oboru, a dochází

⁷ Zuzana Uhde (2007) hovoří o jednoduché dichotomii muž a žena, která je s ohledem na daný sociální kontext zpochybňována genderovou analýzou [Uhde 2007: 279]. Samotné vychovatelky školní družiny ve svých výpovědích často pracují s touto dichotomií. Zároveň jednotlivým kategoriím genderu připisují různé povahy.

⁸ Valentová, Šmídová a Katrňák (2007) shodně uvádějí, že genderová segregace odkazuje k vyššímu zastoupení mužů a žen v určitých zaměstnaneckých kategoriích. Tzv. mužské a ženské pracovní pozice mají pak povahu relativně separovaných segmentů trhu práce [Valentová, Šmídová, Katrňák 2007:43].

tak ke vzniku horizontální genderové segregace vzdělávacího systému. Učitelé a učitelky se stávají pro děti vzory a mají tak vliv na jejich další, nejen studijní dráhy [Václavíková, Helšusová 2007: 38]. S ohledem na vnitřní charakter jednotlivých zájmových kroužků, které byly označeny za typicky chlapecké a dívčí, je možné na základě zohlednění genderového zastoupení ve vedoucích pozicích shodně identifikovat mužské a ženské pozice. To dokazuje fakt, že kroužky označené za typicky chlapecké jsou vždy pod vedením muže. Typicky dívčí kroužky probíhají naopak výhradně pod vedením žen.

Na rozdíl od sportu, kde je genderové členění hůře identifikovatelné, lze kroužky zaměřené na rukodělné aktivity označit za doménu dívek. I Lucie Jarkovská (2007) hovoří o tom, že děti mají při volbě zájmových aktivit tendence uplatňovat tzv. typické volby - dívky pak volí např. výše uvedený aerobik nebo keramiku [Jarkovská 2007: 15]. Obsah výše uvedené Katčiny citace se shoduje i s výpovědí Lenky, Radky a dalších respondentek. Dětské kolektivy vzniklé v rámci kroužku keramiky, výtvarného kroužku, „Šikulek“ či kreativního klubu tvoří výrazně vyšší počty dívek než chlapců. Povaha činností uvnitř těchto kroužků je pak typicky dívčí. V jejich rámci si děti osvojují řadu technik ke zpracování různých materiálů a rozvíjejí fantazii a představivost. Zároveň některé uvedené kroužky slouží k osvojení základních ručních prací, jmenuji zde např. háčkování a pletení. Opět je důležité zmínit, že veškeré zájmové kroužky této povahy vedou ženy.

Co je ovšem zajímavé, je samotné pojmenování kroužku „Šikulky“. Použitím generického feminina, lze tento název považovat za zcela ojedinělý. Dominantně je užíváno generické maskulinum, které podle Valdové (2007) v prostředí školy silně diskriminuje existenci dívek a zneviditelňuje tak jejich společenský přínos [Valdová 2007: 25]. S ohledem na tuto definici lze říci, že kroužek už svým názvem dává

jasně najevo, pro koho je určený a zároveň dochází ke zneviditelnění chlapců.

„Tak na keramice by se našel i nějaký kluk, ale většinou na kroužky této povahy chodí holky ... mají to rády - i v družině si většinou kreslí, rády vyrábějí ... tak se tomu věnují i ve volném čase.“ (Lenka, 38 let)

„Výtvarku a podobné činnosti mají určitě i ve škole radši holky než kluci ... pár výjimek se najde, ale holek je určitě víc ... maj to tak nějak víc v sobě.“ (Radka, 35 let)

Výše uvedený výrok Radky ukazuje na její esencialistické vnímání rozdílností dívek a chlapců jakožto rozdílností vrozených. Shoduje se tak s definicí Gjuričkové a Kubičky (2009), kteří vysvětlují esencialistické odlišnosti na základě existence univerzální podstaty (esence) „mužnosti“ a „ženskosti“. *„Toto chápání utváří z biologických odlišností pohlaví totální kulturní vzorec, který rozděluje svět na mužský a ženský“* [Gjuričová, Kubička 2009: 55]. Radka tak považuje preferenci výtvarných kroužků u dívek jako danost, která je slovy Lucie Jarkovské (2005) z esencialistického hlediska neměnnou podstatou, vycházející z vrozené jinakosti dívek a chlapců v oblasti biologické i emocionální [Jarkovská 2005: 4].

V genderově rovném složení se pak naopak nesou kroužky zaměřené na jazyky a hudební kroužky. V rámci jazykového kroužku se děti pomocí her, pohádek a básniček učí vnímat text v cizím jazyce. Hudební kroužky, které jsou z velké většiny zaměřené na zpěv či hru na hudební nástroj, mají v dětech rozvíjet hudební nadání. Takové kroužky chlapci a dívky navštěvují vždy téměř ve shodném počtu. I zájem o počítače a informatiku, který býval dříve spíše doménou chlapců, se podle slov většiny respondentek začíná vyrovnávat. S podobným názorem se neztotožňuje Katka, která uvedla, že chlapci se obecně stále

zajímají o elektroniku více než dívky. Rádi si hrají s mobilními telefony, na počítačích a projevují větší nadšení z řady televizních her.

„Počítače sou podle mě vyhledávaný hlavně klukama ... chodí na ně ve škole jako na infárnu a rádi na ně chodí, i když je občas vytahnu do počítačovny ... nebo jdou do knihovny ... stejný je to s telefonama a tak.“
(Katka, 27 let)

Shodné výsledky přináší již zmiňovaná studie Tomáše Kůsta (2014), která ukazuje, že technické záliby patří k doméně mužů. Z celkového počtu 84 respondentů tvořili chlapci více jak 90 % jedinců, kteří rádi tráví volný čas na počítači [Kůst 2014: 124-125]. Její názor mohu na základě svého zjištění potvrdit analýzou dětských činností, které se budu věnovat v pozdější kapitole.

4.3. Pozice vychovatelky školní družiny

Během svého výzkumu jsem se rovněž zajímala, jakou roli zastávají v prostředí školní družiny samotné vychovatelky školní družiny a co jejich zaměstnání obnáší. Profil každé vychovatelky by měl obsahovat vysokou míru empatie. Pro zaměstnání je potřeba znalost různorodých zájmových aktivit a schopnost vytvořit široké spektrum rekreačních a zájmových činností. Jak již víme, významnou roli pak mají vychovatelky školní družiny i v procesu tvorby dětské osobnosti, během kterého by se měly snažit o pozitivní budování sebevědomí dítěte a podporovat je v jejich rozvoji [Hájek a kol. 2007: 49].

Samozřejmostí u každé z respondentek je pedagogické vzdělání. Většina vystudovala i pedagogicky zaměřenou vysokou školu. Kromě Lenky, která v dětství chodila na vesnickou školu, všechny respondentky alespoň rok docházely do školní družiny, na kterou mají hezké

vzpomínky. Zároveň se věnovaly řadě zájmových kroužků. Nyní jsou všechny ve svém zaměstnání spokojené a jejich práce je naplňuje. Vesměs je respondentkami vyzdvižováno pozitivum v podobě kolektivu kolegů i dětí a práce je baví. Jedinou výjimkou je Radka, která bere svou práci jako vyhovující.

„Nemůžu říct, že ji mám úplně ráda. Jak jsem řekla, jsem ráda, že nějakou práci vůbec mám, ale nevadí mi nějak zvlášť ... vyhovuje mi, že mě nikdo nebuzeruje ... jak a co mám dělat, když chci mít volnější den v práci, nechám děti si hrát a jen na ně dohlížím ... oni to mají stejně nejradši.“
(Radka, 35 let)

S ohledem na své zkušenosti z dětství jsem se dále zajímala, zda se s odstupem let nějakým způsobem změnil charakter školní družiny. Ivana sleduje změny především v materiálním vybavení, které v dřívějších dobách nedosahovalo tak vysoké úrovně. Za odlišné označují respondentky především chování dětí. Občas jsou nevychované a drzé. Zároveň je dnes dětem nabízena větší škála zájmových kroužků a osobnosti dětí jsou různorodé.

„Je to těžký posoudit, ale řekla bych, že dřív děti měly větší respekt k dospělým a od toho se odvíjí i celá atmosféra kolektivu ... taky si myslím, že měly daleko větší zájem něco dělat.“ (Lucie, 28 let)

„My jsme nesměli vybočovat z řady ... nikdo s námi nediskutoval ... co dospělý nařídil, se bez odmlouvání plnilo a drzost se netolerovala ... učitel byl ten, kdo měl pravdu.“ (Eva, 54 let)

Vychovatelky hrají v životě dětí významnou roli, jelikož ztvární v jejich vztahu roli autority. Eva svým tvrzením odkazuje k jisté proměně vnímání jmenované role. Dalo by říci, že své zkušenosti z dětství nepřímo ztotožňuje s klasickou pedagogikou, o které hovoří Martin Strouhal (2013) a která především zdůrazňuje význam autority expertní a rozhodčí.

„Cílem klasické výchovy je naučit dítě, aby se umělo ovládat, naučit ho dodržovat pravidla a osvojilo si racionální myšlení“ [Strouhal 2013: 102]. Zároveň Evina definice současného stavu hovoří o tzv. nové výchově, pro kterou je charakteristické, že sice neodmítá autoritu zcela, ale usiluje spíše o nahrazení autority vzorů autoritou smluvní [Strouhal 2013: 103].

Definovaná pozitiva a negativa pozice vychovatelky školní družiny skrývají dvojí charakter. Více jak polovina respondentek identifikuje pozitivní a negativní stránky v samotné práci s dětmi. Vychovatelky své odpovědi směřují na děti, jejich chování a rozvoj. Jako pozitivum je většinou uváděna zpětná vazba dětí, která dává ženám pocit smysluplné práce. Negativně je naopak vnímáno opakované napomínání jedinců, kteří svým chováním narušují klidný chod dne. Z hlediska druhého úhlu pohledu se odpovědi vztahují přímo na aspekt zaměstnání. Výhodná je v tomto směru flexibilita. Respondentkám vyhovuje, že si mohou víceméně organizovat samy náplň práce podle svých představ. Oceňovaná je časová nenáročnost s ohledem na letní prázdniny a celkovou délku denní směny. Negativa jsou pak různé povahy. Jana vidí jako negativní stránku své práce psychickou náročnost. Katka zmiňuje krátký úvazek a Eva považuje svou práci za nedoceněnou.

„Negativum je, že naše práce stále není veřejností vnímána tak jako učitelství ... A to přesto, že mnohdy s dětmi trávíme daleko více času a jsme s nimi v bližším kontaktu než učitel.“ (Eva, 54 let)

„Pro mě je nejlepší zpětná vazba od dětí, když se třeba vrátím po nemoci nebo po prázdninách a děti se ke mně rozběhnou, obejmou mě, že se jim po mně stýskalo ... To mě opravdu pohladí po duši a říkám si, že to co dělám, má svůj smysl.“ (Petra, 41 let)

Výslednou pozitivní stránku vychovatelství v podobě flexibilní organizace práce je možné identifikovat na volně stanoveném pracovním

programu. Ze širokého hlediska všechny vychovatelky vycházejí ze školního vzdělávacího programu, který mi byl Katkou poskytnut k analýze. Uvedený program obsahuje obecnou charakteristiku školní družiny (časový plán, formy zájmového vzdělávání aj.), podmínky školní družiny (ekonomické, personální a bezpečnostní), svou charakteristiku a délku a obsah vzdělávání. Plán je obecně nesen v genderově neutrálním duchu.

Obsah navrhovaného vzdělání školní družiny je rozvržen pro jednotlivé měsíce. U každého měsíce je následně rozepsán plán - program, který je vždy rozdělen na pravidelnou, příležitostnou a spontánní činnost. Pravidelná činnost se dále dělí na výchovně vzdělávací a zájmovou a rekreační činnost. Oblast zaměřená na činnosti spontánní je nesena ve volnějším duchu. Jde především o libovolné výtvarné techniky, volný výběr her, využití multimédií a relaxace ke zklidnění nebo využití relaxační klidné hudby. Návrhy určené k příležitostným činnostem se orientují především na komunikaci. Zahrnuty jsou hlavně aktivity v duchu vánočních besídek v prosinci, pletení pomlázek v dílnách v březnu, bobování v zimních měsících či volné rozhovory s dětmi. Součástí vytvářejí např. i dopravní soutěže. Zájmové a rekreační činnosti kladou důraz na denní vycházky přírodou, poslech hudby a pohádek. Na podzim představuje navrhovanou aktivitu např. tvorba létacího draka, na jaře malba velikonoční tematiky.⁹

Na individuální úrovni je následovně stanovený program dne samotnými vychovatelkami. Všechny respondentky se do práce připravují. Součástí jejich přípravy je promyšlený plán dne, nachystání různých materiálů, tvorba šablon atd. Ivana dále využívá svého

⁹ Informace získané během analýzy Školního vzdělávacího programu určeného pro školní družiny.

měsíčního plánu, který si následně rozvrhne do jednotlivých týdnů a dnů. Tím se snaží docílit celkového rozvoje u všech dětí. Inspiraci hledají na internetu nebo v knížkách zaměřených na hry a tvorbu. Program většinou podléhá i dalším okolnostem. Odvíjí se např. od ročního období a měsíců. Zároveň jsou některé plány předmětem improvizace. Záleží na aktuálním počasí, složení dětí ve třídě a na náladě dětí. Některé děti mají větší chuť spolupracovat, jiné se věnují raději svým aktivitám. Pouze ve výpovědi Petry bylo možné identifikovat, zda jsou plány tvořeny i s ohledem na pohlaví dětí.

„Ano, program vymýšlím ... Téměř každý den vytváříme nějaké výrobky. Chlapci se ale většinou chtějí věnovat konstruktivním hrám, jako jsou lego, kappa a vláčkodráha ... děvčata většinou baví malování, tvoření a vyrábění. Děti do organizované činnosti nenutím, protože když jsou motivovány, zapojují se samy ... i chlapci.“ (Petra, 41 let)

U ostatních vychovatelek je k programu přistupováno bez ohledu na rozdílné zájmy chlapců a dívek. Při organizované činnosti platí většinou volba dětí, zda se budou programu účastnit, nebo ne - a některé aktivity se odvíjí od přání samotných dětí.

„Nejvíce se připravuju v zimním období ... už jen proto, že máme víc času na vyrábění, když je ošklivá a velká zima ... no, to ani nechodíme na procházky a taky jsou aktuální témata jako Vánoce ... třeba vyrábíme přáníčka, svíčky ... nechávám to i na nich, co je napadne a co chtějí vyrábět.“ (Jana, 22 let)

Podobně jako v případě organizačního řádu školy vzdělávací program určený pro školní družiny pracuje se stanovami - bez ohledu na pohlaví dětí. Považuji za pozitivní zjištění, že respondentky nekladou cílený apel na rozdílné aktivity dívek a chlapců. Nejsou tak mezi nimi přímo produkovány ani utvrzovány rozdíly. Nicméně povaha aktivit je ve

vysoké míře zaměřená spíše na kreativní stránku dětí a na jejich manuální zručnost, čehož jsem si všimla i během svého pozorování.

Děti dnes vyrábí papírové sovičky - za pomoci tácků. K práci využívají barevné papíry a fixy. Katka všem vysvětlila, jak postupovat, a následně si děti k jejímu stolu chodí pro potřeby. Aktivity se neúčastní všichni. Opakovaně si všímám toho, že plánovanému programu se spíše věnují dívky a chlapci se věnují vlastním aktivitám. Katka je do práce nenutí. Program je většinou zaměřený na výrobu, která je ale očividně přirozenější pro dívky.

Výzkumnice: „Kluci dnes nepracují?“

Katka: „Oni to mají jak kdy, nechci je ale do ničeho nutit, pak jsou otrávený a nebaví je to.“ (Terénní poznámky)

Celkově se profily všech vychovatelek shodují. Práce ve školní družině obnáší pevné nervy a vysokou dávku trpělivosti. Lucie k trpělivosti s nadsázkou klade důraz na silné hlasivky, bez kterých se žádná vychovatelka neobejde. Katka mi během jednoho z neformálních rozhovorů vysvětlila, že její práce se určitě odráží i od samotného místa pracoviště. Vzhledem k velikosti školy a široké nabídce zájmových kroužků je třeba být v zaměstnání neustále ve střehu a dávat pozor, kdy, kdo a kam odchází. Její výrok tak směřuje k vysoké zodpovědnosti za životy dětí, které musí mít každá vychovatelka stále pod kontrolou. S tímto názorem se ztotožňuje i Jana.

„Ta práce obnáší hlavně pevný nervy ... děti jsou občas fakt nevychovaný a bohužel ani neposlouchají. My za ně máme zodpovědnost ... od toho jsem tady já, abych si s nima poradila.“ (Jana, 22 let)

Na závěr této kapitoly je třeba říci, že povolání vychovatelky školní družiny je doménou žen. Na základě rozhovorů jsem zjistila, že pouze

v jedné škole jsou v pozici vychovatele zaměstnáni dva muži. Podle slov nejmenované vychovatelky jsou muži na uvedeném místě více ohrožení a práci tolik nerozumí jako ženy. Svým názorem se ztotožňuje se stereotypním vnímáním dotyčné profese, která je podle Lenky Václavíkové Helšusové (2007) ženám přiřazována na základě vhodné kvalifikace v podobě mateřské a pečovatelské role [Václavíková Helšusová 2007: 37]. Analýzou bylo dále zjištěno, že charakter čistě femininního zaměstnání¹⁰ utvrzuje školní i vzdělávací program, který ve svých pokynech využívá výhradně oslovení „vychovatelka“.

4.4. Jak děti „dělají gender“

S ohledem na tzv. „nová studia dětství“, která zdůrazňují rovnocennou pozici dětí na výzkumném poli, a vzhledem k tomu, že tato studia vnímají děti jako aktivní jedince, kteří jsou schopni utvářet své vlastní názory a postoje, identifikují nyní procesy, skrze které svou genderovou identitu děti upevňují [Kvapilová Bartošová, Chromková Manea, Slepíčková 2012: 7]. S ohledem na jejich individuální projevy chování a charakter jejich interakcí analyzují, jakým způsobem tzv. „dělají gender“.

Autoři Candace West a Don H. Zimmerman (2007) v procesu „dělání genderu“ zohledňují nejen pozici jedince a jeho schopnost být aktivní, ale i vliv dalších jedinců. Gender jako takový je v tomto smyslu chápán jako obraz určité formy sociální organizace, která zohledňuje i vliv prostředí. Samotné „dělání genderu“ je podle autorů vlastní ženám i mužům,

¹⁰ Mé označení femininního zaměstnání se též opírá o definici Ireny Smetáčkové a Jany Valdové (2005). Ty používají tuto definici pro povolání, ve kterých mají ženy převažující zastoupení, obvykle tvoří více než dvě třetiny všech pracovníků a pracovnic [Smetáčková, Valdová 2005: 7].

a zohledňuje sociálně řízené činnosti a interpretace. Těm je následně přiřazena povaha maskulinní a femininní „přirozenosti“. V momentě, kdy jedinec tzv. dělá gender, utváří tak rozdíly mezi muži a ženami - bez ohledu na jejich biologickou danost [West, Zimmerman 2007: 100,109]. Pokusím se tedy zohlednit nejen způsoby chování a formy interakcí včetně jejich obsahu, ale i závislost komunikačních partnerů, ať už se jedná o děti samotné, nebo interakce mezi dětmi a vychovatelkou školní družiny.

Následující výsledky zohledňují existenci genderových stereotypů, které vstupují do konstrukce genderové identity dětí a které prostupují celou společností. Reprodukce genderových stereotypů je pak založená na řadě společenských očekávání, která například definují „správné“ či odpovídající rysy „mužství“ a „ženství“ [Doležalová 2009: 168]. Příkladem může být stereotypně zvolená hračka nebo barvy, které jsou na základě pohlaví dětem připisované. Jak bylo již výše uvedeno, Ann Oakley vidí genderové stereotypy už v samotném oblékání dětí do typicky dívčího a chlapeckého oblečení [Oakley 2000: 131]. Na základě mého výzkum bylo též zjištěno, že děti skrze své oblečení skutečně potvrzují a budují svůj gender. Na základě oblečení je pak možné vymezit ohraničené skupiny chlapců a dívek.

4.4.1. Chování a činnosti dětí

Během pozorování a rozhovorů s respondentkami jsem se zajímala o to, čemu se obvykle děti ve školní družině věnují. Téměř všechny vychovatelky označují chlapce za celkově aktivnější než dívky, a odkazují tak nevědomě na stereotypní představy spojující aktivitu s maskulinitou. *„Je totiž známým faktem, že v naší kultuře je hegemonní maskulinita spojována s dominancí, úspěchem a aktivitou“* [Pavlík 2007: 13]. Bylo

zjištěno, že chlapci navštěvují ve vyšším počtu nejen zájmové kroužky sportovního charakteru, které se pojí s obrazem aktivity, ale oproti dívkám se jejich aktivita projevuje i ve třídě. Respondentky se dále shodují, že na rozdíl od děvčat, se nevydrží soustředit delší dobu na jednu hru. V případě, že jsou klidnější, věnují se nejraději stolním hrám a stavebnicím. Chlapci nejraději staví ze stavebnice Lego. Málokdy se z vlastní vůle pouští do kreativních činností, ale najdou se samozřejmě i výjimky, jak dokládá výrok Evy.¹¹

„Stále platí ustálený úzus...chlapci sportují, staví si ze stavebnic a závodí. Dívky spíš posedávají, hrají občas taky stolní hry, ale nejvíce tvoří. Najdou se samozřejmě i výjimky.“ (Eva, 54 let)

Chování chlapců je téměř každé pozorování stejné. Chlapci obvykle sedí v zadní části místnosti na koberci a staví ze stavebnic. Opakovaně je vidím, jak hrají společenské hry. Všimla jsem si, že typicky dívčí společenská hra Monster High se v jejich případě ale nikdy neobjevila. Oblíbené jsou u nich i karty. V případě, že se nevěnují své práci, pobíhají na chodbě. Svým chováním jsou daleko aktivnější nežli dívky. (Terénní poznámky)

Shodně identifikují respondentky i chování dívek. Obecně dívky inklinují k tvorbě vlastních výrobků a k výtvarným činnostem. Rády si kreslí, vybarvují omalovánky. Zaměřila jsem se tedy i na obsah jejich tvorby. Dívky často kreslí koně. Objevují se i obrázky princezen a hlavních postav animovaných filmů. Obrázky lze vesměs označit za typicky dívčí. Oblíbenou činnost tvoří i výroba náramků z malých barevných gumiček; náramky si dívky někdy vyměňují nebo je vyrábí jako

¹¹ Vychovatelky svým stereotypním pohledem na genderové role chlapců tzv. dělají gender. „Jelikož právě gender je základem sociálního konstruktivismu, který říká, že představy o mužích a ženách jsou podmíněné protikladným vymezením maskulinity a feminity“ [Pavlík 2007: 10].

dárek pro blízké. Stejně jako chlapci chodí občas na chodbu, kde skáčou panáka. Chodba je zároveň jakýmsi intimním prostorem, kde se dívky sobě navzájem v tichosti svěřují. V případě, že se dívky nevěnují tvůrčí činnosti, hrají společenské hry nebo si hrají s domečkem pro panenky. Čím se zcela odlišují od chlapců, jsou hry, ve kterých napodobují role dospělých. Z výroku Jany je patrné, že se tímto způsobem ztotožňují s typicky ženskými rolemi.

„Děvčata si strašně ráda vyrábí se mnou výrobky, ať už domů, tak i do školy nebo třeba na školní jarmark. Jinak hrajou občas karty a pak si hrajou na maminky, maminky s dětmi nebo na učitelky.“ (Jana, 22 let)

Podle pohlaví preferují děti odlišné barvy. Přestože se chlapci nevěnují výtvarným činnostem příliš často, i v jejich případě lze odhalit oblíbené barvy. Studovala jsem tedy, zda se i v jejich případě potvrzuje společensky nepsané pravidlo, že barva patřící dívkám je růžová a chlapcům modrá. Více jak polovina respondentek uvedla, že dívky skutečně preferují růžovou a červenou barvu a tóny jim podobné. Oblíbená je tedy i fialová a žlutá barva. Mezi chlapci pak skutečně vládne barva modrá a zelená. Názor Ivany, který se shoduje s většinou vychovatelek, je ovšem v přímém rozporu s názorem Katky.

„Chlapci mají radši studené barvy, jako je modrá, zelená a šedá ... No, a u dívek převažují barvy teplé, hlavně červená.“ (Ivana, 37 let)

„Ty, víš co, oni to podle mě zas tak moc neřeší, ty barvy ... Někdy mě překvapí, že holky rovnou nesahají třeba po růžových papírech, ale vezmou si třeba žlutý nebo modrý.“ (Katka, 27 let)

Způsoby chování a vybrané činnosti se u dívek a chlapců liší i v závislosti na prostředí. Zatímco v budově školy a ve třídě školní družiny vykazují chlapci vyšší míru aktivity, venku se tento rozdíl do jisté míry stírá. Na vycházky vyrazí oddělení družiny téměř každý den.

Vycházky jsou podnikány na blízka hřiště v okolí školy a každé oddělení s sebou nosí vybavení určené pro venkovní hry (míče, švihadla). Respondentky často uvádějí, že chlapci se téměř výhradně věnují fotbalu a dalším míčovým hrám, jako je vybíjená či basketbal. Do těchto aktivit se občas zapojují i dívky. Ty především preferují pohybové hry v podobě skákací gumy nebo skákání přes švihadlo. Naopak chlapci se do těchto aktivit nezapojují, a když ano, tak v omezené míře. Neobvyklé nejsou ani společné debaty. Během svého pozorování jsem si všimla dalších oblíbených her, kterým se věnovaly výhradně dívky.

Stejně jako dnes se při každém z mých pozorování věnují dívky hře zvané „koníci“. Hra je velmi jednoduchá. Dívky si většinou utvoří dvojice. Jedna z dívek ve hře ztvární koně. Tato dívka si kolem pasu uváže švihadlo a nechá po straně volný zbytek švihadla. Druhá dívka je v pozici žokej-e/-ky, která uchopí volné konce švihadla. Poté společně běhají po volném prostranství nebo s další dvojicí dívek simulují závod v jízdě na koni. Další hra, kterou opakovaně sleduji, je hra na domácnost. Dívky si opět většinou ve dvojicích rozdělí role matky a dítěte. Jako domácnost jim slouží prostor ohraničený stromy. Dívka, která ztvární roli dítěte, většinou napodobuje dětský pláč. Druhá dívka se s rolí matky dobře sžívá, napomíná dítě; pomocí větve, kterou zametá zem, simuluje úklid. Někdy si dívky hrají na kuchařky a napodobují vaření. S pomocí kamínků, listů a klacíků např. vaří polévku. (Terénní poznámky)

Obsah terénních poznámek poukazuje na genderově stereotypní chování dívek, které je od nich shodně na sociální a kulturní úrovni očekáváno. Obecně podle Ireny Smetáčkové (2005) platí, že děti jsou od útlého věku vedené k tomu, aby preferencí vybraného povolání daly světu najevo, kdo jsou. Samozřejmě vládne preference povolání a s nimi spojených her odpovídajících jejich genderu [Smetáčková 2005: 80]. Dívky tak pomocí výše uvedených imitačních her potvrzují svou

genderovou identitu - vzhledem k tomu, že se věnují hrám, které slovy Lucie Jarkovské: *„Souvisejí s pečováním o druhé a s jejich předpokládaným budoucím mateřstvím“* [Jarkovská 2005: 3].

Výsledky získané na základě rozhovorů s vychovatelkami školní družiny poukazují na neustálé potvrzování feminity dívek a maskulinity chlapců, i přestože respondentky nerady dělají striktní rozdíly mezi dívkami a chlapci a považují vlastnosti jedince za individuální úroveň. *„Dochází tak k osvojování symbolického řádu, který rozděluje mužské a ženské činnosti, a k přiřazování odlišných statusů, které jsou ovlivněny stereotypními představami o maskulinitě a feminitě v rámci různých sociálních kontextů.“* [Slepičková, Kvapilová Bartošová: 2013: 65]. Dívky jsou vychovatelkami označovány za klidnější, ochotnější, pečlivější a samostatnější, hodnější - a ty, které více tíhnou k autoritám a je snazší je zabavit. Zároveň jsou ale línější, „vyčůranější“ a více přítulné. Chlapci jsou obecně označováni za drzé a v případě Jany za zlobivé. Respondentkami je tímto způsobem dívkám stereotypně připisovaná pasivita.

„Holky jsou asi hodnější, i když vždycky se najdou výjimky ... no a kluci, s těma je zase větší sranda. Víc chápou třeba můj humor a nejsou tak vztahovačný jako holky. I když jsou divočejší, holky mají taky své dny. Zajímavý je, že holky jsou líný třeba v uklízení ... počkají kolikrát, než začnou kluci ... až pak se přidají.“ (Radka, 35 let)

Je samozřejmě jisté, že ne všechny děti lze tzv. házet do jednoho pytle. V kolektivu dětí se nachází téměř vždy alespoň jeden jedinec, který svým způsobem vybočuje z řady. Během mého pozorování jsem si všimla, že jeden chlapec, říkejme mu Petr, se opakovaně stranil kolektivu dětí. Podobně tomu bylo i v případě jedné dívky, která též docházela do stejného oddělení školní družiny. Ptala jsem se Katky na důvody této zjevné izolace.

Výzkumnice: „Proč ten Petr se drží vždycky takhle mimo ostatní?“

Katka: „On je takovej zvláštní, není to zlej kluk, ani si nemyslím, že by byl nějak hloupej, ale je to takovej malej pozorovatel.“

Výzkumnice: „A ta holčina, co sedí většinou sama, Emma?“

Katka: „No, to je taková samotářka. Zkoušela jsem jí párkrát zapojit k holkám, ale ona si většinou hraje radši sama. Vždycky mi na to řekne, že jí to nevadí. Já si myslím, že je zvyklá z domova, je i daleko samostatnější, než ostatní holka.“

Výzkumnice: „A holky v kolektivu ji nemají rády?“

*Katka: „To bych neřekla ... ale to víš, že jim to asi srdce moc neláme.“
(Záznam rozhovoru pořízený během pozorování)*

Z rozhovoru Katky vyplývá, že podobně jako většina pedagogů dělá rozdíly mezi dívkami a chlapci. Snahou zapojit Emmu do genderově homogenní skupiny dívek sama potlačuje možnost jejího zapojení do chlapeckého kolektivu. Slovy Lucie Jarkovské (2007): V interakci s Emmou používá tzv. genderové brýle. Z výpovědi je pak patrné, že jedná s ohledem na genderové stereotypy a rolová očekávání, která se pojí s daným pohlavím [Jarkovská 2007: 14].

4.4.2. Interakce

Dalším důležitým aspektem „dělání genderu“ jsou podle West a Zimmermana interakce, které vznikají jak v oblasti vztahů, tak v oblasti institucí [West, Zimmerman 2007: 100]. Prostřednictvím povahy vzájemných interakcí jsem analyzovala, o čem si děti povídají, jaké jsou mezi nimi vztahy, zda dochází v prostředí školní družiny ke vzniku konfliktů a jak na ně děti reagují. Dále mě zajímaly interakce vzniklé mezi dětmi a v neposlední řadě jsem se prostřednictvím pozorování zaměřila i na interakce mezi vychovatelkou školní družiny a dětmi.

Výsledky ukazují, že si děti obecně utvářejí mezi sebou skupinky či kolektivy, které vznikají v závislosti na různých situacích, a část mívá i dočasnou povahu. Odpovědi respondentek se v tomto směru téměř překrývají. Chlapci a dívky většinou utváří skupinky na základě konkrétní hry, které se věnují. Jana a Katka jsou toho názoru, že děti, které chodí v dopoledních hodinách do stejné třídy, si i v družině uchovávají skupinky na základě své známosti, a to bez ohledu na pohlaví. Ivana, Lenka a Radka se domnívají, že děti jsou zatím malé na to, aby si utvářely skupinky na základě určitých preferencí. V uvedeném směru neexistují mezi dětmi viditelné rozdíly. Petra jako jediná v prostředí školní družiny identifikuje čistě chlapeckou skupinku, která vzniká na základě sdílené obliby stavebnice Lego. Eva se ovšem svou výpovědí od všech zcela lišila.

„Ano, skupinky se tady určitě vytvářejí. Vůdčí osobnosti, ať už v kladném, nebo záporném duchu, se člověk už rodí. Ale v tomto věku nemají party většinou dlouhé trvání ... často se mění složení - i „hlavy“ se střídají. Pravda je, že se jedná téměř vždy o partu čistě klučičí nebo dívčí.“
(Eva, 54 let)

Výsledky pozorování jsou shodné s výpovědí Evy. Děti častěji vytvářely dvojice nebo skupinky právě na základě pohlaví. Pravdou je, že se většinou věnují stejné činnosti. Nabyla jsem dojmu, že dívky vytváří častěji skupinky ve složení dvou, maximálně čtyř dívek. Naopak chlapci jsou oproti dívkám sdílnější a skupinky jsou i vícečlenné. Složení skupinek na základě pohlaví samozřejmě není podmínkou, což dokazuje i výpověď Katky.

„Pokud mají třeba děti udělat družstvo, tak neremcají. Ale spíš se baví zlášť holky a zvlášť kluci. Kluci se ale víc nabourávají do holčičích part než dívky do klučičích, je to pro ně asi přirozenější a děvčata ty kluky do svých kruhů asi víc odmítají.“ (Katka, 27 let)

Ukotvené skupinky můžou být náchylnější ke vzniku konfliktů mezi dětmi nebo naopak můžou paradoxně vznikat právě na základě určitého konfliktu. V prostředí školní družiny vznikají konflikty především mezi jedinci stejného pohlaví. Konflikty pak mezi sebou děti řeší několika způsoby. Oblíbenou reakcí je žalování. Často je doprovázeno pláčem a vztekem, bez ohledu na pohlaví jedince. *„Homogenní povaha kolektivů je podle Ireny Smetáčkové (2013) spojena se vztahovými charakteristikami, které mají záporný náboj. Chlapecké kolektivy děti asociují s fyzickým násilím a praním, dívčí kolektivy s pomlouváním.“* [Smetáčková 2013: 726]. To dokazují i Jana, Petra a Eva, které se shodují, že je mezi chlapci výjimečně použita i hrubší síla a chlapci obecně vykazují vyšší míru agrese.¹² Dívky se daleko častěji „urážejí“, poté spolu nemluví a haní jedna druhou.¹³

„Jak řeší problémy? No, jak asi ... žalují! Konflikty mají mezi sebou děti stejného pohlaví. V případě, že za mnou přijdou, tak se snažím s účastníky konfliktu najít řešení. Hyperaktivnější děti a děti s poruchami učení a chování se většinou neumí vyrovnat s konfliktem a hodně se vztekají nebo brečí.“ (Ivana, 37 let)

Všechny respondentky se dále shodují v názoru, že vztahy mezi dívkami a chlapci jsou dobré. Eva jmenovaný fakt vysvětluje tím, že dětem nezbývá nic jiného, než aby se akceptovaly a tolerovaly. Většinou jsou chlapci i dívky schopné hrát si společně. Jejich vzájemná

¹² Podle Jana Svobody je v této fázi dětství (první stupeň základní školy) užíváno pro agresi spíše označení aktivita, skrze kterou si děti primárně potvrzují svou existenci ve světě [Svoboda 2014: 17]. Ta, jak již víme, je stereotypně přepisována chlapcům.

¹³ Dívky jsou si schopné navzájem poskytnout pomoc a podporu. V pozdějším věku vznikají přátelství mezi dívkami sdílením stejných potřeb a zkušeností. Konflikty mezi nimi často vedou k pomluvám a některé mohou mít za následek i úplný rozpad přátelství [Janošová 2010].

komunikace nenese známky zlomyslnosti ani posměchu. Stejný názor sdílí i Lenka, která popisuje vzájemné vztahy jako velmi kamarádké a ojediněle se setkává i s prvními láskami. Ty se nesou ve znamení vzájemných sympatií, úsměvů a společné konverzace. Tradičně jde o projevy náklonnosti mezi dětmi opačného pohlaví.

„Vztahy mezi děvčaty a chlapci jsou dobré ... akceptují se a nevznikají mezi nimi závratné konflikty ... dokážou se spolu bavit jako rovný s rovným. Jak jsem již říkala, myslím si, že na to mají ještě čas ... děti jsou moc malý a taky hravý.“ (Radka, 35 let)

Co se do jisté míry liší, jsou obsahy konverzace. Malé děti mají často potřebu komentovat činnosti, kterým se věnují. V případě, že sedí společně u nějaké hry či společně tvoří, rozhovory jsou směřované výhradně k práci. Děti se často chlubí svými úspěchy nebo novými věcmi. Dále rozebírají své zážitky a přání. Obdobné konverzace jsou společné všem dětem. Na základě rozhovorů s vychovatelkami je možné rozlišit komunikaci na čistě chlapecké a dívčí úrovni. Povídání mezi chlapci se zaměřuje především na počítačové hry, tablety, mobilní telefony, filmy a auta. Dívky své rozhovory věnují otázkám tzv. dívčích věcí, jež reprezentují např. různé doplňky (sponky, oblečení atd.). Daleko více než chlapci si povídají o svých zájmech, rodině, rodičích a sourozencích. Katka dále uvádí, že dívky často rozebírají učitele a občas, když se chlubí, si vymýšlejí, aby na sebe upoutaly pozornost.¹⁴

¹⁴ Pavlína Janošová v tomto kontextu uvádí, že na základě odlišného způsobu komunikace vznikají chlapecká a dívčí přátelství. Přátelství dívek často kopíruje intimitu mezi dcerou a matkou a pro dívky je blízké přátelství jednou z nejzákladnějších sociálních potřeb. Kamarádství se v tomto případě označuje jako prostor pro sdílení důvěrností (Janošová 2012). Chlapci se potom od dívek liší právě ve sféře sdílení osobních informací a jejich přátelství jsou založena spíše na společných pohybových aktivitách. „V chlapeckých skupinách se projevuje kontinuální tendence

„Dívky si povídají většinou o tom, co budou dělat po škole, co dělaly včera, kde byly, co si koupily, vychloubají se navzájem s hračkami a někdy je poznat, že si vzájemně lžou, aby byly lepší ... Dál si třeba povídají o učitelkách, to kluci moc nedělají, je jim to jedno ... celkově méně hodnotí a spíš si povídají o přítomnosti.“ (Katka, 27 let)

Dívky se - na rozdíl od chlapců - často předhánějí v tom, co má kdo lepší, novější a co umí. Dnes v přední části třídy ukazovala Saša dalším dvěma dívkám taneční kroky, které se naučila na kroužku stepového tance. Iva svou kamarádku pochválila, ale v Lauře byla vidět očividná zášť, kterou doplňovala jedovatými poznámkami.

Saša: „Už jsem dostala i speciální boty ... suprově klapou.“

Laura: „Já sem taky chodila na step ... ale to sem byla ještě malá. Když už sem se to naučila, tak sem přestala chodit.“

Saša: „Fákt? Tak nám něco ukaž!“

Laura: „Hm, to se i nechce - a navíc bez bot to nemá ani cenu.“ (Terénní poznámky)

Zároveň jsem byla svědkem opakovaných konverzací mezi chlapci a dívkami, kterými stvrzovali platnost svého pohlaví. Děti též nevědomě svými výroky upevňují v ostatních představy, jaké vlastnosti jsou pro obě pohlaví „přirozené“. Samozřejmě výroky znějí často stereotypně zabarvené. Na základě konverzací je jasné, že děti mají již jasnou představu, jakým způsobem třeba obě pohlaví od sebe rozlišovat. Příležitostně se srovnávají s druhými, a pokud nastane situace, že jsou připodobňovány druhými k opačnému pohlaví, reagují odmítavě. Klára, která - vzhledem ke své vizáži - byla dívkami přirovnána k chlapci,

k hierarchickému uskupení, které ovšem nebývá zpravidla ustanoveno jednou pro vždy“ [Janošová 2012: 16].

reagovala podrážděně a ještě cestou na procházku s dívkami nemluvila. Ovšem situace podobného charakteru probíhají i mezi chlapci.

Saša: „Ty jo, Andy ... víš, že zezadu vypadáš jako kluk?“

Klára: „To není pravda!“

Anna: „Jojo ... vypadáš jako ty skejťáci, s těma velkýma kapucama.“

Klára: „Nech toho, to není pravda ... to je nová mikina a je holčičí.“

Saša: „Ale stejně vypadáš jako kluk, akorát s dlouhýma vlasama haha.“

Honza: „Hmmm, tak já nakreslim třeba kytičku.“

Filip: „Cože? Kytku? ... Ty jsi jak hoolky!“

Honza: „Proč? ... Tak co mam nakreslit? ... Tak já nevím, mě to nebaví.“

Filip: „Nakresli někýho bouráka nebo motorku... takovou tu, co jezdí v bahně.“ (Záznamy rozhovorů pořízených během pozorování)

Obsahy uvedených rozhovorů tak potvrzují společenskou konstrukci genderu, která je podle Gerlindy Šmausové (2002) podmíněná specifickou socializací mužských a ženských rolí. Genderové role si děti během svého života přivlastňují a následně je chápou jako svoji přirozenost [Šmausová 2002: 16]. Děti následně negativně reagují na přiřazené rysy opačného pohlaví - a upevňují tak stereotypní povahu femininních a maskulinních vzorů.

Zcela genderově nestereotypně, tedy rovně, neprobíhá ani přístup vychovatelek školní družiny k dětem. Během rozhovorů a následně i při svém pozorování jsem si všimla několika drobných ukazatelů. Obecně jsou v družině voleny spíše činnosti oblíbené dívkami. Zároveň

vychovatelky jednají s dětmi odlišným způsobem. Např. používají zdrobněliny pro označení dívek. Nazývají je zlatičky, šikulkami a holčičkami. Při výrocích směřovaných na chlapce není pak použito jiného označení nežli „chlapci“, „pánové“ nebo „kluci“. Zároveň jsem nabyla dojmu, že při definování rozdílností mezi dětmi se více zaměřují na dívky, u kterých je ve vyšší míře zdůrazňována jejich dívčí identita. Během pozorování se mi zmíněné nepsané hypotézy potvrdily např. při oslovování nebo napomínání dětí, kdy na chlapce byl většinou použit důraznější tón hlasu.¹⁵

„Tak, pánovééé, uklidníme se!“

„Kluci, vy snad nejste normální ... posloucháte kolenem?!“

„Holky, utište se.“

„Tak, Karin, to už stačilo, hm?“

„Kočky moje, tak ukažte, co jste nakreslily!“

„Kluci, z vás budou jednou dobrý stavaři ... dobrá práce.“

(Výroky Katky, zaznamenáno během pozorování)

4.5. Hra: Kdo jsem?

V rámci kapitoly "Kdo jsem?" se budu věnovat analýze stanovených úkolů, které jsem dětem zadala během svého pozorování. Celkově jsem pojala sadu svých úkolů jako hru. Až na jednu výjimku měla všechna má

¹⁵ O jiném přístupu pedagogů hovoří i autorky Jarkovská a Lišková. Např. bylo zjištěno, že dívky na školách se stávají spíše neviditelnými. S chlapci vyučující naopak častěji interagují a jejich neúspěchy či prohřešky jsou dávány do souvislosti s nezodpovědností, která je jim připisovaná [Jarkovská, Lišková 2008: 695].

zadání povahu výtvarné činnosti. Nejdříve jsem se snažila v dětech vzbudit zvědavost a řekla jim, že hra se jmenuje „Kdo jsem?“. Poté jsem jim vysvětlila, že při řešení každého úkolu, který bude časově velmi nenáročný, je třeba používat pouze vlastní hlavu, aby výsledek byl pravdivý. Dále děti dostaly pokyn, aby mi veškeré práce odevzdaly podepsané. Vysvětlila jsem jim, že každou jejich práci si schovám u sebe, abych se o nich něco dozvěděla. Přestože děti věděly, že jsem studentkou sociologie, snažila jsem se jim jednoduše objasnit, že mě zajímá, jací jsou, co mají rády a čím by chtěly být. Poté jim veškeré práce vrátím pohromadě a ony budou mít možnost udělat si také malý výzkum, např. srovnat si obrázky vedle sebe a porovnat si své osobnosti.

Cílem mé hry bylo identifikovat, jak děti samotné vnímají svou identitu a s jakým povoláním se do budoucna ztotožňují. Zároveň mě zajímalo, jak pracují. Zda jsou dívky skutečně pečlivější a v oblasti výtvarných činností zručnější a jak dlouho jsou schopné u jednotlivých úkolů vydržet. Také jsem zjišťovala, zda používají dívky a chlapci genderově stereotypní barvy. V neposlední řadě mě samozřejmě zajímal i obsah zpracování každého úkolu.

První zadání úkolu znělo: Čím chci být? Děti měly nakreslit obrázek svého vysněného povolání. Při tomto úkolu chlapci odevzdávali své práce dříve než děvčata. Pouze dva chlapci použili více barev. Přestože většina obrázků byla nakreslena pouze jednobarevně a obrázky byly spíše jednoduché. Nejčastěji si chlapci přejí být profesionálními sportovci. Pětkrát mi chlapci nakreslili fotbalistu, jednou hokejistu a jednou závodníka na lodích. Zajímavé bylo zjištění, že dva chlapci by se chtěli stát vědci. Petr by se chtěl stát vynálezcem strojů a robotů. František by chtěl být přírodovědec. Až na tyto dvě výjimky byla povolání zobrazená chlapci typicky mužská.

Dívky se projevíly - na rozdíl od chlapců - ve své práci skutečně jako pečlivější. Ani jeden z obrázků nevznikl pouze jednobarevný a vzhledem k pestré škále barev nebylo ani možné identifikovat více preferované barvy. Všechny využily celé plochy papíru a zamyslely se i nad zobrazením prostředí a doplňků, díky kterým bylo snazší vybrané povolání identifikovat. Např. Klára nakreslila sama sebe, jak drží v ruce obrázek se šaty, které byly zároveň „v životní velikosti“ na obrázku vedle ní. Celkem dívky čtyři se chtějí do budoucna věnovat koním, ať už jako jezdkyňe na koni, nebo farmářky. Zbytek se dělil na dvě části. Dívky se buď chtějí věnovat malbě a již zmiňovanému módnímu návrhářství, nebo by se chtěly stát kadeřnicemi. Opět se domnívám, že je možné preferovaná povolání považovat za typicky ženská.

Výsledky prvního úkolu ukazují odlišné aspirace dívek a chlapců v rámci profesní sféry. Zjištění jsou shodná s výzkumem Lenky Slepíčkové (2012), která zadaným úkolem podobného charakteru zjišťovala odlišné preference dětí. Snem mladších chlapců je povolání fotbalisty, tenisty, kováře, prezidenta atd. Mladší dívky naopak upřednostňují následující povolání: pekařka, návrhářka oblečení, učitelka, veterinářka atd. S ohledem na charakter preferovaných profesí lze volby dětí zobecnit na typicky ženské a mužské profese. *„Profese dualistického charakteru jsou pak voleny na základě povolání rodičů, na základě současných volnočasových aktivit a na základě příklonu k povolání, v nichž dominují muži či ženy, a jsou následně vnímány jako adekvátní volba“* [Slepíčková: 2012: 94].

Zadání druhého úkolu bylo opět velmi jednoduché. Děti si mohly vybrat ze tří druhů omalovánek. Záměrně jsem nabídla dětem obrázek princezny, aut a genderově neutrální obrázek zoo. Analýza takového úkolu nebyla příliš složitá. Zaměřila jsem se na to, jaké obrázky si dívky

a chlapci vyberou, jak dlouho se budou úkolu věnovat, případně opět jaké barvy použijí.

Výsledky popsaného úkolu byly až překvapivě jednoznačné. Všichni chlapci si vybrali obrázek aut. Obrázek vybarvili opět rychleji než dívky. Svou práci odvedli dobře. Dominantně byla všemi chlapci používána modrá a zelená barva. Téměř všechny dívky si vybraly obrázek princezny. Vybarvování obrázku jim zabralo sice více času, ale stíhaly si během práce i povídat - na rozdíl od chlapců, kteří své úkoly téměř bez výjimky plnili v tichosti. Dívky odevzdaly své princezny vybarvené do všech detailů a i v případě jejich obrázku bylo možné identifikovat dominantní barvy, jimiž jsou zcela jistě růžová, fialová a červená. Jedinou výjimkou mezi všemi byla již zmiňovaná Emma, která si jako jediná vybrala obrázek zoo. Svůj úkol splnila do posledního detailu na obrázku a využívala převážně základních barev.

Výsledky druhého úkolu poukazují na jistý způsob dělání genderu. Dívky volí motiv princezny, který má povahu něžné bytosti a zobrazuje tak jejich feminitu. Chlapci naopak utvrzují svou maskulinu skrze auta, pro která je typická rychlost a technické zaměření. Shodný charakter má i preference barev dívek a chlapců. V rámci socializace jsou totiž dívky spojované s růžovou barvou a chlapci s barvou modrou. Zároveň je u dívek volba motivu princezny pochopitelná vzhledem ke skutečnosti, že je pro jejich oslovení často používán výraz „princeznička“ [Jarkovská 2004: 25].

Třetí zadání úkolu znělo: Nakresli sám/sama sebe! Obsahem úlohy bylo, aby děti nakreslily svůj obraz a zohlednily při práci vše, co mají rády. Součástí jmenovaného úkolu bylo nakreslit, co s oblibou nosí a jaké barvy mají rády. Také jsem dětem nabídla, aby do obrázku nakreslily, na co rády

a často myslí. Tento úkol se dětem už tolik nelíbil a nabyla jsem dojmu, že vyzněl příliš složitě.

Celé zadání úkolu splnila pouze jedna dívka - i přesto, že jsem je dětem několikrát zopakovala. Aneta nakreslila celou svoji postavu. Z obrázku jsem pochopila, že má ráda oranžovou barvu, nejraději nosí kalhoty, tričko a dámské boty. Čím se od všech odlišila, byl obrázek bonbónu. Když jsem s Anetou obrázek rozebírala, sdělila mi, že jsem správně pochopila, že má ráda sladkosti. Ostatní k úkolu přistoupili způsobem trochu odlišným. Obrázky chlapců vypadaly téměř identicky. Všichni nakreslili jednoduchou postavu chlapce v tričku a kalhotách. Oblečení mělo opět stereotypní modrou, zelenou nebo černou barvu. Postavičky se obecně lišily pouze barvou vlasů. Řekla bych, že dívky při plnění úkolu zarazilo složitější zadání. Oproti předešlým úlohám jejich práce vykazovaly jednodušší charakter; dívky často nenakreslily ani svou celou postavu, ale zaměřily se pouze na obličej. Při odevzdání mi některé kupodivu dokonce tvrdily, že barva oblečení, kterou použily ve svém obrázku, ani nepatří k jejich oblíbeným a neví, proč jí použily.

Řada výzkumů ukazuje na nerovné očekávání od dívek a chlapců v prostředí školy. U dívek se předpokládá, že své úkoly budou plnit pečlivě, svědomitě a bez výhrad. U chlapců je naopak při plnění úkolů tolerovaná jistá míra flexibility. Irena Smetáčková (2007) zároveň uvádí, že chlapci své horší výsledky vnímají často jako dostatečné a akceptují je [Smetáčková 2007:30]. Podobné výsledky je možné identifikovat i v rámci třetího úkolu. Chlapci odevzdali jako vždy své práce dříve a úkolu nevěnovali tolik pozornosti jako dívky. Přestože své úloze dívky věnovaly notnou dávku úsilí, složitější zadání je očividně znepokojilo a při odevzdání práce ani neprojevily obvyklé nadšení.

Další úkol v rámci hry "Kdo jsem?" měl zase naopak jednoduché zadání. Děti tentokrát dostaly možnost výběru, zda budou psát, kreslit, nebo spojí obě techniky dohromady. Položená otázka zněla: Co mám nejraději na školní družině? Sledovala jsem, jaké techniky děti volí, jak dlouho jim práce trvá a do jaké míry jsou pečlivé.

Jak bylo již několikrát uvedeno, společnost pracuje s představou, že dívky jsou pečlivější, snaživější a hodnější [Jarkovská 2005: 7]. Výsledné práce dětí prokazují, že dívky a chlapci jsou si uvedeného „genderového nátlaku“ vědomi a podle toho také pracují. Děti převážně volily metodu psaní. Obsahy byly ovšem odlišné. Chlapci byli téměř vždy velmi struční a pouze napsali pomocí jednoduchých vět, co nebo s čím si rádi hrají. Nejvíce uváděli stolní deskové hry a fotbal.¹⁶ Dívky, které se rozhodly napsat mi dopis, byly daleko sdílnější. Ve svých psaních mě často na úvod pozdravily a poté mi shodně sdělily, že si v družině nejraději kreslí a zhotovují různé výrobky. V čem se obsah jejich dopisů od chlapců hlavně lišil, bylo zohlednění a jmenování některé ze svých kamarádek. Právě tímto způsobem kladou důraz na blízké přátelství, které patří k jejich důležitým sociálním potřebám [Janošová 2012: 16].

Oficiálně poslední úkol ztělesňovala kresba vysněného vánočního dárku. V tomto směru jsem nechala dětem zcela volné působiště. Během kreslení si povídaly o prázdninách, které je čekají, a sdělovaly si svá přání. Přání dětí se často velmi podobala v závislosti na pohlaví. Je očividné, že děti preferovanými hračkami formují svou genderovou identitu. Jak říká Jarkovská (2005), společnost je očekáváno, že dívky si hrají s panenkami a chlapci s auty [Jarkovská 2005: 5]. Výsledky

¹⁶ Genderově stereotypní volbu her je možné identifikovat i v rámci dalšího úkolu.

posledního úkolu skutečně dokazují, že dívky i chlapci si přejí hračky jim „určené“. Dívky touží např. po hezkých šatech pro princeznu, nové panence Monster High atd. Chlapci naopak preferují stavebnice a stolní hry. V čem se všichni bez ohledu na pohlaví shodují, je až překvapující zájem o elektroniku.

5. Závěr

Diplomová práce je zaměřená na konstrukci genderové identity dětí v prostředí školní družiny. Hlavním cílem mého etnografického výzkumu bylo zjistit, jakou roli hraje školní družina v tvorbě genderové identity u dívek a chlapců. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které jsem provedla s osmi vychovatelkami školní družiny, v kombinaci s metodou pozorování a analýzou dat jsem se zajímala o několik tematických okruhů. V první řadě jsem se zaměřila na analýzu prostorů školní družiny. Poté jsem se zabývala charakterem školní družiny, konkrétně okolnostmi, jaká pravidla jsou zde uplatňovaná a které zájmové kroužky děti navštěvují. Následně jsem se zabývala profilem vychovatelek a náplní jejich práce. Dále jsem se zaměřila na analýzu skutečnosti, jakým způsobem je dělán gender samotnými dětmi. V této části jsem studovala jejich chování, činnosti a interakce vzniklé v prostředí školní družiny. V neposlední řadě jsem genderovou perspektivou analyzovala profily dětí a jejich preference. Jmenovanými tematickými celky jsem sledovala, zda je školní družina prostředím, které utvrzuje v dětech tradiční pojetí mužského a ženského pohlaví - a posiluje tak společností generované genderové stereotypy.

Na konstrukci genderové identity má nepochybně vliv řada faktorů. Nejdůležitějším obdobím v tomto kontextu je dětství, které se úzce pojí s procesem socializace. V rámci socializace děti získávají návyky, utvářejí vztahy s okolím, učí se a začleňují do společnosti. Svou roli hrají samozřejmě i instituce a dospělé authority [Dedková 2004: 91]. Významné je tedy i prostředí školní družiny, které během výzkumu na první pohled působilo, co se genderové povahy týče, překvapivě neutrálním dojmem. Detailnější analýzou byla ovšem odhalena řada jevů, která nesla genderově stereotypní povahu. Např. nástěnná malba čtyř dívek a

chlapců, která rozlišuje typicky dívčí a chlapecké oblečení a barvy. Nebo rozmístění dětských her ve skříni, které striktně odděluje tzv. dívčí hry od her ostatních. Cíleně oddělenými prostory jsou pak pouze toalety a šatny, jež jsou určeny samozřejmě výhradně dívkám nebo výhradně chlapcům.

Chod školní družiny se řídí body stanovenými organizačním řádem školy a vnitřním řádem školní družiny. Analyzované obsahy uvedených dokumentů sice nedělají rozdíly mezi dívkami a chlapci, ale zároveň nekladou důraz na tvorbu genderově rovného prostředí, které by zde odstranilo existenci genderových stereotypů. Roli autority v takovém prostředí přebírá vychovatelka školní družiny. Výsledky analýzy potvrdily vychovatelství jako výhradní doménu žen - vzhledem k jejich početní převaze, která je podle Lenky Václavíkové Helšusové (2007) očividná nejen ve statistikách, ale i na základě žité osobní zkušenosti [Václavíková Helšusová 2007: 37]. Ženy na pozici vychovatelky školní družiny vyzdvihují časovou nenáročnost dotyčného povolání a získanou zpětnou vazbu ze strany dětí. Negativum představuje naopak vysoká psychická zátěž. Vychovatelky se samozřejmě podílejí na tvorbě genderové identity dětí. Nevědomě svými výpověďmi dělají rozdíly mezi dívkami a chlapci, např. stereotypně spojují aktivitu chlapců s maskulinitou a pasivitu dívek s feminitou [viz Pavlík 2007: 13]. Dívky označují za klidnější, hodnější a pečlivější, chlapce naopak za zlobivější a více sportovně založené. Vychovatelky používají zdvořiliny pouze v případě oslovení dívek (kočičky, holčičky). Respondentkami navrhované aktivity v rámci školní družiny mají téměř výhradně povahu kreativních činností, které lze na základě výsledků analýzy označit za typicky dívčí. I tímto způsobem pak dochází ke vzniku chlapeckých a dívčích skupin, které se utvářejí na základě sdíleného zájmu.

West a Zimmerman (2007) zohledňují v procesu „dělání genderu“ nejen vliv dospělých autorit, ale považují i jedince samotné za aktivní

činitele. Zmíněný proces rovněž zohledňuje např. sociálně řízené činnosti. Stejným způsobem vnímají děti jako aktivní jedince schopné tvorby vlastních názorů i postojů tzv. „nové studie dětství“ [viz Kvapilová, Chromková Manea, Slepíčková 2012]. Výsledky mého výzkumu ukazují, že děti skutečně budují svůj gender prostřednictvím preferovaných činností, interakcí a dalšími faktory.

Školní družina představuje zároveň instituci, která nabízí dětem řadu zájmových kroužků zaměřených na sport, jazyky, hudbu a rukodělné aktivity. Povahu zájmových činností dětí studoval např. již zmiňovaný Tomáš Kůst (2014). Vzhledem k rozdílné preferenci dívek a chlapců uvnitř samotných zájmových skupin můžeme hovořit o skryté reprodukci genderově stereotypních charakteristik mužství a ženství [viz Kůst 2014: 124-125]. Z výsledků mého výzkumu lze v uvedeném kontextu vyvodit hned několik závěrů. S ohledem na složení zájmových kroužků můžeme rozlišovat typicky dívčí a typicky chlapecké skupinky dětí. Bylo zjištěno, že sportovní kroužky zaměřené na tanec a rukodělné činnosti tvoří výhradní doménu dívek. Chlapci se při volbě aktivit zaměřují na silové druhy sportu. Povaha kroužků pak odpovídá charakteru samotných genderových kategorií - a dochází tak ke vzniku genderově segregovaných kolektivů.

Samotná reprodukce genderových stereotypů podléhá společenským očekáváním, která nás s ohledem na naše pohlaví nutí jednat „správným“ způsobem [Doležalová 2009]. Děti např. budují svou genderovou identitu prostřednictvím typicky dívčích druhů oblečení, které jsou od nich společností očekávány. Dívky rády nosí šaty a sukně. Oblíbené jsou u nich něžné vzory oblečení v podobě květin, motýlků atd. Zároveň preferují ryze dívčí barvy - např. růžovou či červenou. Chlapci naopak nosí výhradně sportovnější oděvy s jednoduchými vzory v tónech zelené a modré barvy.

Hlubší analýza odhalila i další činnosti, kterými děti tzv. „dělají gender“. Uvnitř oddělení školní družiny si chlapci rádi hrají se stavebnicemi, v oblibě mají též stolní hry. Dívky se často věnují výtvarným či pracovním činnostem a hrají si s panenkami. Venku chlapci dávají přednost sportovním aktivitám, nejraději hrají fotbal. I dívky ve venkovním prostředí projevují vyšší míru aktivity. Co se liší, je povaha dívčích her. Na rozdíl od chlapců se totiž věnují tzv. imitačním hrám. Např. si hrají na rodinu, hospodyně či kuchařky. Popsaným způsobem se děti ztotožňují s typicky ženskými a mužskými rolemi.

Výsledky rovněž poukazují na rozdílný charakter interakcí, které vznikají v prostředí školní družiny. Děti se vzájemně tolerují - bez ohledu na své pohlaví. Navzájem se odlišují však způsoby řešení konfliktů. Chlapci potvrzují svou maskulinitu - problémy příležitostně řeší fyzickým násilím. Dívky zůstávají opět více pasivní. Častěji se uráží a nemluví spolu. Rozdíly jsem zaznamenala rovněž v povaze samotných konverzací, které se nejčastěji zaměřují na již zmiňované genderově odlišné zájmy. Otázkou zůstává, do jaké míry lze aktivní účast jedinců při tvorbě genderové identity - i s ohledem na prostředí školní družiny - nazvat čistě „svobodným“ projevem. Společnost obecně by měla stále pracovat na podpoře rovného přístupu a rovných příležitostí mužů a žen. Jen takovým způsobem může dojít k propojení i pochopení těchto světů.

6. Použitá literatura a zdroje

Bauman Zygmunt, Tim May. 2010. *Myslet sociologicky*. Praha: SLON.

Bernard, Josef. „Osobní identita v diskurzu společnosti pozdní moderny.“ Pp. 120-135 In: Šubrt, Jiří a kolektiv. 2008. *Soudobá sociologie II (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)*. Praha: Karolinum.

Bocan, Miroslav, Tomáš Machalík. „Příspěvek k hodnotám dnešních dětí.“ In *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2012. S. 105-120. ISSN 1214-813X.

Čermáková, Marie. „Postavení na trhu práce.“ In *Sociologický časopis*, 1997, Vol. 33, No. 3, pp. 389-404.

Čermáková, Marie. 2003. „Genderové identity – ekonomické a sociální souvislosti.“ [online]. In *Gender rovné příležitosti a výzkum*. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/b5e106bc7ca71c44210d955aaf039befa4ff170d_rocnik04-1-2-2003.pdf. [cit. 12. 4. 2015].

Dedková, Marta. „Práva a povinnosti dětí v rodinách.“ Pp. 91-117 In: Nosál, Igor (ed). 2004. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal.

Doležalová, Lucie. „Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole.“ [online]. In *Studia pedagogica*. Roč. 14, č.1, rok 2009. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/77/180>. [cit. 10. 3. 2015].

Dopita Miroslav, Jitka Skopalová. „Politika v životě dětí.“ Pp. 153-168 In: Nosál, Igor (ed). 2004. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal.

Engald, Paula. „Genderová revoluce. Nerovnoměrná a zastavená.“ [online]. In *Sociologický ústav AV ČR. Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Ročník 12, číslo 1/2011. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/80b20ece12cfabc6c1ab6618def96e164b25549f_genderova-revoluce.pdf. [cit. 5. 3. 2015].

Giddens, Anthony. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo.

Gjuričová Šárka, Jiří Kubička. 2009. *Rodinná terapie - symetrické a narativní přístupy*. Praha: Grada.

Hájek, Bedřich a kol. 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*. Praha: Portál.

Hájek Bedřich, Jiřina Pávková. 2007. *Školní družina*. Praha: Portál.

Hammersley Martyn, Paul Atkinson. 2007. *Etnography: principle in practice*. London: Routledge.

Havlík, Radomír. „Životní etapy a socializace.“ Pp. 43-66 In: Havlík Radomír, Jaroslav Kořa. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Jandourek, Jan. 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.

Janošová, Pavlína. 2010. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Janošová, Pavlína. „Dívky a chlapci ve školní třídě.“ Pp. 16-23 In: Kolektiv autorů. 2012. *Aktuální trendy ve výchovném poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Jarkovská, Lucie. „Prohlédněme genderové stereotypy.“ Pp. 19-27 In: Kolektiv autorů. 2004. *ABC feminismu*. Brno: NESEHNUTÍ.

Jarkovská, Lucie. 2005. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ.

Jarkovská, Lucie. „Ve škole je gender všude kolem nás.“ Pp. 14-18 In: Smetáčková, Irena. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení školy*. Otevřená společnost, o.p.s.

Jarkovská, Lucie. „Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografii ve výzkumu dětí.“ In *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2012. S. 32-42. ISSN 1214-813X.

Jarkovská Lucie, Kateřina Lišková. „Genderové aspekty českého školství.“ In *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review*, 2008, Vol. 44, No. 4, pp. 683–701.

Kaščák Ondrej, Branislav Pupala. „Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našeptaná emancipácia.“ In *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2012. S. 13-29. ISSN 1214-813X.

Koťa, Jaroslav. „Škola.“ Pp. 117-150 In: Havlík Radomír, Jaroslav Koťa. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Kovařík, Jiří. 1991. *Dětství jako sociální jev*. Bratislava: Výskumný ústav práce a sociálních věcí.

Křížová Alena, Karel Pavlica. 2004. *Management genderových vztahů: postavení žen a mužů v organizaci*. Praha: Management Press.

Kučera, Miloš. 1992. *Školní etnografie: přehled problematiky*. Praha: Univerzita Karlova.

Kůst, Tomáš. „Dívkou a chlapcem ve volném čase: vnímání genderu v rámci zájmových aktivit.“ [online]. In *Antropowebzine* 3-4/2014. Dostupné z:

<http://antropologie.zcu.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/196/203%29>. [cit. 17. 4. 2015].

Kvapilová Bartošová Michaela, Beatrice Chromková Manea, Lenka Slepíčková. „Editoriál: Nová studia dětství.“ In *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/2012. S. 7-9. ISSN 1214-813X.

Lovasová, Lenka. 2006. *Rodinné vztahy*. Praha: vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.

Možný, Ivo. 2011. *Rodina a společnost*. Praha: SLON.

Niklesová, Eva. 2011. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus.

Nosál, Igor (ed). 2004. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal.

Oakley, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.

Pavlík, Petr. „Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled.“ Pp. 7-13 In: Smetáčková, Irena. 2007. Příručka pro generově citlivé vedení školy. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Renzetti Claire M., Daniel J. Curran. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.

Schaefferová, Edith. 1995. *Co je rodina*. Praha: Návrat domů.

Singly, Francois. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.

Slepíčková, Lenka. „Firma vydělává, děti se učí, žena je hodná a já jsem šťastný. Představy dětí o budoucím životě.“ In *Sociální studia*. Katedra sociologie FSS MU, 2/21012. S. 83-102. ISSN 1214-813X.

Slepíčková Lenka, Michaela Kvapilová Bartošová. „Genderové role v rodině pohledem dětských aktérů.“ In *Gender - rovné příležitosti* -

výzkum, Praha: SoÚ AV ČR, 2013, roč. 14, č. 1, s. 64-78. ISSN 1213-0028.

Smetáčková, Irena. „Gender a volba povolání.“ Pp. 80-84 In Smetáčková, Irena, Klára Vlková. 2005. *Gender ve škole : příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* . Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Smetáčková Irena, Klára Vlková. 2005. *Gender ve škole : příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* . Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Smetáčková, Irena. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení školy*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Smetáčková, Irena. „Společné, či oddělené vzdělání dívek a chlapců?“ [online]. In *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 5, s. 717–733. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_5_p717_spolecne_smetackova.pdf. [cit. 19. 4. 2015].

Stöckelová Tereza, Yasar Abu Ghosh (eds.). 2013. *Etnografie: Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Strouhal, Martin. 2013. *Teorie výchovy*. Praha: Grada.

Svoboda, Jan. 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.

Šmausová, Gerlinda. „Proti tvrdošijné představě o ontické povaze gender a pohlaví.“ [online]. In: *Sborník prací fakulty sociálních studií brněnské univerzity sociálních studií* 7, 2002, 15- 27. Dostupné z:

<http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080304142902.pdf>. [cit. 17. 4. 2015]

Uhde, Zuzana. „Feministická společenská kritika: Rovnost a difference.“ Pp. 279-314 In: Šubrt, Jiří a kolektiv. 2007. *Soudobá sociologie I* (Teoretické koncepce a jejich autoři). Praha: Karolinum.

Václavíková Helšusová, Lenka. „Co se učí dívky a chlapci?“. Pp. 19-22 In: Smetáčková, Irena. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení školy*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Václavíková Helšusová, Lenka. „Učitelské sbory z genderové perspektivy.“ Pp. 37-43 In: Smetáčková, Irena. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení školy*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Valdrová, Jana. „Stereotypy a kliše v mediální projekci genderu.“ In *Sociologický časopis*, 2001, Vol. 37, No. 2, pp. 183-205.

Valdrová, Jana. „Komunikace mezi vyučujícími a studujícími.“ Pp. 23-28 In: Smetáčková, Irena. 2007. *Příručka pro genderově citlivé vedení školy*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

Valenta, Josef. 2000. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura STROM.

Valentová Marie, Iva Šmídová, Tomáš Katrňák. „Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání.“ [online]. In *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Ročník 8, číslo 2/2007. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/4f65927f9219ae00c4b73e6f9b0dc7612fba3c88_genderove-segregace-trhu-prace.pdf. [cit. 20. 2. 2015].

West Candace, Zimmerman Don H.. „Dělat gender.“ [online]. In *Sociální studia*. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 1/2008. S 99-120.

Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080911125531.pdf>.
[cit. 21.1.2015].

Internetové odkazy:

SIMAR – Kvalitativní standard Dotazování dětí a mládeže. [online] schválen 2. února 2012. Dostupné z: <http://simar.cz/assets/media/Standardy/Kvalitativn%C3%AD%20standard%20Dotazov%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20a%20ml%C3%A1de%C5%BEE.pdf>. [cit. 29. 3. 2015].

7. Resumé

The aim of the thesis is to look construction of children's gender identity in the after-school childcare. The name of the thesis predicates that I have focused on discovering if the school club has an influence on creating gender identity of kids. During my research I was trying to take into account the role of the instructors in the school club, who act there as an authority. I deal with the question if the instructors are that power which has an influence on making children's gender identity or if the gender identity is created particularly by other kids or by new societies of kids in school club. I also focused on character of activities and interactions created there and I was trying to reveal, if these activities and interactions vary considering boys and girls. I was trying to discover if the gender stereotypes are noticeable in ambience of the school club and how these stereotypes are eventually confirmed.

My work is a qualitative research with ethnographical character. The Facts were collected by combination of several methods. Primarily I made eight interviews with instructors in the after-school childcare. Simultaneously, I have also choosen the method of observation. Within the observation I was attending a selected department of the after-school childcare regularly once a week for almost five months and I got involved to its action in the end of my observation. The last method was an analysis of documents. More specifically, I was working with rules of after-school childcare, with educational programme of the school and with many other documents such as a list of names or a proposal of hobby groups.

During my research I have discovered that children, during the process of making gender identity, are active individuals. Who build their identity through image, selected activities and during interactions with their surrounding? Selection of actions is partly influenced by instructors, who are, partly and unintentionally, strenghtening gender stereotypes. Even though the department of the after-school childcare seems to be gender balanced, by comprehensive analysis I have discovered several factors which support the traditional concept of male and female sex.

8. Přílohy

8.1. Medailonky respondentek

Petra - 41 let, praxe 10 let

Petra studovala na střední pedagogické škole. V dětství chodila do školní družiny, kde si nejraději kreslila a zároveň navštěvovala oddíl Pionýra. Dříve pracovala na internátě s mentálně postiženými dětmi a jako učitelka v mateřské škole.

Lucie - 28 let, praxe 3,5 roku

Lucie studovala na střední pedagogické škole - obor výchovná a humanitní činnost. Poté vystudovala obor vychovatelství na Karlově univerzitě. Zároveň si Lenka své znalosti doplnila v řadě kurzů (zdravotník zotavovacích akcí, instruktor snowboardingu, masér). Ve školní družině nejraději vyšívala a ve volném čase se věnovala převážně sportu, který je stále její velkou vášní.

Radka - 35 let, praxe 8 let

Radka má vystudovanou střední i vysokou školu s pedagogickým zaměřením. Na školní družinu ráda vzpomíná. Její oblíbenou činností byly výrobky různého charakteru. Ve volném čase se věnovala tanci a hře na klavír.

Jana - 22 let, praxe 3 roky

Jana úspěšně dokončila studium pedagogického lycea a nyní dokončuje studium vysoké pedagogické školy. Ve školní družině si ráda povídala s kamarádkami, se kterými si hrála „na krám“. Ve volném čase hrála závodně badminton. V budoucnu by se stala ráda učitelkou prvního stupně ZŠ.

Lenka - 38 let, praxe 11 let

Lenka odmaturovala na střední škole zaměřené na dopravu. Na Západočeské univerzitě, Fakultě pedagogické, vystudovala obor vychovatel. Zároveň je trenérem karate druhé třídy. Lenka školní družinu během svého dětství nenavštěvovala, jelikož chodila na vesnickou školu, kde školní družina nebyla otevřená. Po celý život je jejím největším koníčkem sport.

Eva - 54 let, praxe 32 let

Eva vystudovala Střední pedagogickou školu v Karlových Varech. Mimo školní družinu pracovala jako vychovatelka v domově mládeže. Ve svém dětství chodila do školní družiny moc ráda. Líbila se jí pestrá náplň práce. Nejvíce si oblíbila výtvarné techniky. Ve volném čase se věnovala sborovému zpěvu. Povolání vychovatelky školní družiny se chtěla věnovat od útlého dětství.

Ivana - 37 let, praxe 11 let

Ivana studovala na střední škole zaměřené na zdravotnictví. Při zaměstnání dálkově studovala obor vychovatelství na vysoké škole. Své vysokoškolské vzdělání poté rozšířila o obor speciální pedagogiky. Ve školní družině bavily Ivanu veškeré aktivity a volný čas trávila ve skautském oddíle. K dětem má vřelý vztah a vždy si přála s nimi pracovat.

Katka - 27 let, praxe 5 let

Katka studovala na sportovním gymnáziu. Poté úspěšně dokončila studium vysoké školy s pedagogickým zaměřením. Kromě pozice vychovatelky školní družiny zastává Katka práci asistentky pedagoga. Jako dítě navštěvovala školní družinu jen krátce. Celé dětství se věnovala vrcholově badmintonu, který je stále součástí jejího života. V mém výzkumu mi byla Katka největší oporou, vždy mi dokázala věcně poradit

8.2. Kdo jsem? Ukázka dětské tvorby

1. úkol: Čím chci být?

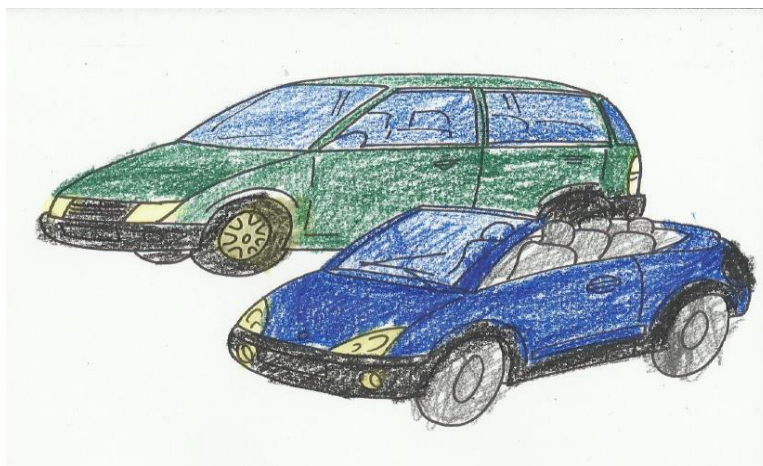


Vynálezce robotů

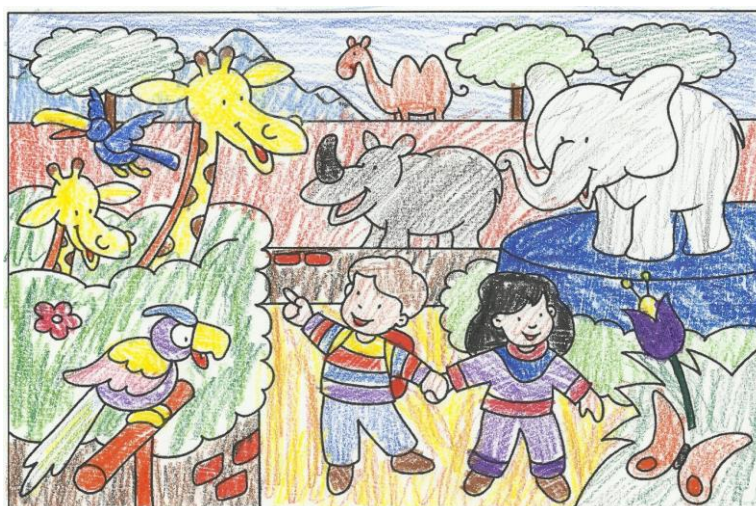


Kadeřnice

2. úkol: Omalovánky



Auta



Zoo



Princezna

3. Úkol: Nakresli sám/sama sebe!




Chlapci



Dívky

4. Úkol: Co mám nejraději na školní družině?

Ráda * si hraju s kamarádkami na svíata,
ráda hraju dámu a občas i šachy, ráda ma-
luju květiny a různé obrázky bykama
hraju různé ~~hry~~ hry...



Nejraději ve ŠD hraji fotbal, loang,
tik tak bum a hádej kdo.

5. Úkol: Co si přeji k Vánocům?



Hra skákací opice a cvrnkací fotbal



Šaty pro princeznu